

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**Satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de
Granada: estudio evaluativo**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Francisco Raso Sánchez

Directores
Esteban Sánchez Manzano
Tomás Sola Martínez
Francisco Javier Hinojo Lucena

Madrid, 2015

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**



Universidad Complutense de Madrid

TESIS DOCTORAL

**SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO
DE LA ESCUELA RURAL EN LA
PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO
EVALUATIVO**

Presentada Por
FRANCISCO RASO SÁNCHEZ
Para Aspirar al Grado de Doctor Internacional
por la Universidad Complutense de Madrid

DIRECCIÓN

**DR. D. ESTEBAN SÁNCHEZ MANZANO
DR. D. TOMÁS SOLA MARTÍNEZ
DR. D. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SUBVENCIONADO POR EL MINISTERIO DE
EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA EN EL MARCO DEL PLAN
NACIONAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (F.P.U.) POR
RESOLUCIÓN DE 5 DE JULIO DE 2008 CON LA REFERENCIA AP2007 – 00294**

Madrid, Septiembre de 2014

AGRADECIMIENTOS

Creo que es muy difícil expresar con palabras la sensación que a uno lo invade en el momento de poner el punto y final a un proyecto de vida tan largo e importante como es la elaboración de una tesis doctoral.

Terminan varios años de recogida de datos, de búsquedas bibliográficas incesantes, de consultas a los directores del trabajo, de noches en vela y de pensamientos interminables destinados a delimitar, de la forma más concienzuda posible, tal o cual concepto o, sencillamente, aquella interpretación del análisis de un resultado que a uno lo dejaba con un mal sabor de boca, tras un primer intento un tanto infructuoso.

Dicen, por otra parte, que “*de bien nacido es ser agradecido*” y, ahora, en el momento de culminar esta ardua tarea, tengo que mirar atrás, no sólo para alegrarme de haber superado tantas y tan duras vicisitudes, sino para darme cuenta de que, detrás de este pequeño gran éxito no estoy yo solo, por muy autor que pueda ser del producto final, sino que existe una importante lista de personas que, de formas muy diferentes, pero igualmente valiosas todas ellas, han aportado, cada uno a su manera, un significativo granito de arena, no sólo al nacimiento de un nuevo trabajo científico, sino al crecimiento personal y profesional de un investigador que comienza a abrir sus ojos al apasionante mundo de la ciencia.

A ellos, sin duda, quiero hacerlos objeto de las presentes reflexiones, precisamente por cuanto considero que, de no haber estado ahí, difícilmente habría llegado este estudio a ver la luz “satisfactoriamente”.

Primeramente, gracias a Dios, siempre, y muy especialmente, por su protección, al Señor de la Misericordia, sagrado titular de la Pontificia y Real Hermandad Sacramental del Señor San José y Ánimas y Cofradía del Santísimo Cristo de la Misericordia (del Silencio) de Granada, a la cual tengo el gran privilegio de pertenecer, y a cuyos hermanos, además, quiero tener en el pensamiento en estos momentos por todos los valores humanos y cristianos que me aportan y que, entiendo, son tan necesarios en un mundo como el de hoy, sometido a constantes crisis de todo tipo, y tan aparentemente carente de referencias morales y personales.

A mi padre, Francisco, y a mi madre, María del Carmen: el primero, sentado, no tengo la menor duda, muy cerca de Dios en su mansión del paraíso, tras una vida breve, pero modélica e inspiradora para mí, y al cual siento guiar mi mano a través de las teclas del ordenador cuando escribo o deslizar ideas preciosas al oído cuando pienso. Gracias papá; la segunda, el objeto de todos mis pensamientos por encima de mi propia vida. Aquella que se pincha un dedo y me hace sangrar a mí, la que detiene los latidos de mi corazón cuando sufre, pero que me da una nueva razón para vivir cuando ríe. Mi mejor amiga en el mundo, mi mayor mecenas y más valiosa valedora. La verdadera razón de ser, no sólo de este trabajo, sino de que yo esté aquí haciendo este esfuerzo.

A la Subdirección General de Becas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España por haber subvencionado, no sólo el desarrollo y puesta en marcha de este trabajo, sino mi formación como investigador, la cual ha sido harto valiosa y enriquecedora para mí. En este contexto no puedo, además, olvidar el papel importantísimo y esencial que jugaron los profesores, Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado (1946 - 2014), del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, y Dra. Dña. Olga María Alegre de la Rosa, del Departamento de Educación de la Universidad de La Laguna, gracias a los cuales, mi periplo como científico en período de prácticas, no sólo fue más fácil, sino también más fructífero, cosa que deseo a todo aquel que decida seguir un camino similar al que yo he seguido.

A mis directores de tesis, Dr. D. Esteban Sánchez Manzano, Dr. D. Tomás Sola Martínez, y Dr. D. Francisco Javier Hinojo Lucena, de los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de las Universidades Complutense de Madrid y de Granada, respectivamente, por ser, cada uno a su manera, y valiéndose siempre del cariño, el respeto y la amistad como principales herramientas de trabajo, la más firme piedra angular para la elaboración de este trabajo de investigación. Tengo claro que, de volver a emprender una iniciativa semejante, sería nuevamente de su mano, pues no hay doctorando más afortunado que el que recibe una buena dirección por parte de su mentor.

A mis buenos compañeros de departamento y mejores amigos, Inmaculada Aznar Díaz, María Pilar Cáceres Reche, Juan Manuel Trujillo Torres, María Angustias Hinojo Lucena y Santiago Alonso García. Si hay algo de lo que estoy totalmente seguro es de que el apoyo y amistad que, desde el día de mi llegada, todos ellos me han brindado incondicionalmente no tiene, a día de hoy, precio, ya que, en un mundo como el nuestro, tan agresivo y, en un entorno tan competitivo como es la universidad, el poder hacer lo que hacemos en un ambiente tan agradable y de confianza, es algo de un valor incalculable, precisamente por lo bello de su rareza. A todos vosotros, sinceramente, infinitas gracias. Este éxito también es vuestro.

A mis queridos colegas y compañeros, los profesores Antonio Luis García Ruiz, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Pilar Montserrat Casares García, del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada: el primero, por ayudarme, durante mi breve estancia en el Vicedecanato de Relaciones con las Instituciones y la Sociedad y Actividades Culturales de la Facultad de Ciencias de la Educación, del cual era titular, no sólo a encontrarme a mí mismo, sino a crecer como investigador, apoyando el desarrollo de mi currículum y, ofreciéndome, sin duda, el mejor regalo que tiene en su haber: su inestimable amistad y su sentido humano de la labor educativa; la segunda, por el apoyo y la fe inquebrantable que, inmerecidamente, ha depositado en mi trabajo a lo largo de todos estos años, lo cual me honra, así como por el indiscutible y valiosísimo afecto con el que siempre me ha tratado desde que la conozco. Gracias igualmente a ambos por todo.

A mis antiguas alumnas, y ahora buenas amigas, Yunaida Dris Mohand, María del Mar Jiménez Mañas, Paula Villegas Ramírez y Fátima Santolalla Azaragh, de la Universidad de Granada, por ser cuatro de las muchas razones esenciales que me hacen seguir luchando día a día en el mundo de la docencia universitaria, y por ayudarme, con su trabajo investigador y sus aportaciones, a mejorar visiblemente una tesis que, por mucho que me esfuerce, nunca será todo lo perfecta que a mí me gustaría.

A la pequeña y especial Elvira Curiel Marín, del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, que, paralelamente a su crecimiento personal y profesional como científica de excelencia y persona de profunda valía moral y humana, estuvo aportando siempre, con el esplendor de su sonrisa y la sabiduría de sus sugerencias, importantes destellos de luz a los momentos más sombríos y oscuros de la elaboración de este trabajo, el cual, sin duda, no habría conseguido culminarse sin la valiosa ayuda que, desde hace años, viene prestando a su autor.

A todos aquellos profesionales de la educación del medio rural granadino que, abierta, valiente y generosamente, decidieron participar en el desarrollo de este estudio, bien aportando datos, o ayudando a mejorar los instrumentos para su recogida. Su contribución es, ¡para qué negarlo!, la verdadera esencia de este trabajo.

Y finalmente, a todos aquellos de quienes, involuntaria e imperdonablemente, me haya podido olvidar en estas palabras y que, igualmente, merecieran estar en ellas. Si no les he tenido presentes en el momento de escribir estas líneas, tengan por seguro que no ha sido por falta de reconocimiento, sino debido a mis profundas limitaciones personales. En cualquier caso, puede que no les mencione en estas letras, pero tendrán a perpetuidad un hueco de gratitud y amistad en lo más profundo de mi corazón. Gracias.

INDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--------------------------------------|----|
| 1.- Introducción | 15 |
| 2.- Summary & Main Conclusions | 19 |

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

CAPITULO I: LA ESCUELA RURAL ANDALUZA DEL SIGLO XXI

| | |
|---|----|
| 1.- Un Paseo Histórico – Legislativo a Través de la Escuela Rural | 26 |
| 1.1.- La Escuela Rural Desde la Ley Moyano Hasta 1939 | 26 |
| 1.2.- La Escuela Rural Desde la Postguerra Hasta la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 | 32 |
| 1.3.- La Escuela Rural Desde la Ley General de Educación (L.G.E., 1970) Hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990) | 36 |
| 1.3.1.- La Escuela Rural Desde la Promulgación de la Ley General de Educación Hasta el Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983 | 37 |
| 1.3.2.- La Escuela Rural Desde 1983 Hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) | 50 |
| 1.4.- La Escuela Rural Desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) Hasta la Ley de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) | 56 |
| 1.4.1.- La Escuela Rural en la Ley de Solidaridad en la Educación | 62 |
| 1.5.- La Escuela Rural en la Ley de Calidad de la Educación (L.O.C.E) | 65 |
| 1.6.- La Escuela Rural en el Marco de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) | 69 |
| 1.7.- La Escuela Rural en el Marco de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.) | 73 |
| 2.- La Escuela en el Medio Rural Andalúz: Hacia una Definición de Escuela Rural | 79 |
| 3.- La Educación Compensatoria en las Zonas Rurales Andalúzas: Sobre la Actuación Educativa Preferente | 82 |
| 3.1.- Marco Legal de Referencia y Regulación de la Creación de Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.) en Andalucía | 83 |
| 3.2.- Definición y Marco Legal Regulatorio de los Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.) en la Comunidad Autónoma Andaluza | 84 |
| 4.- Modelos Organizativos de la Escuela Rural | 87 |
| 4.1.- El Colegio Rural Agrupado (C.R.A.) / Colegio Público Rural (C.P.R.) | 87 |
| 4.1.1.- Marco Legal de Constitución de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) | 87 |
| 4.1.2.- Implementación del Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza | 88 |
| 4.1.2.1.- El Marco Inicial de Introducción al Plan | 88 |
| 4.1.2.2.- Principios en los que se Basa el Plan de Actuación de la Escuela Rural Andaluza | 90 |
| 4.1.2.3.- Actuaciones en el Marco del Plan | 91 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.3.- De la Escuela Rural al Colegio Público Rural (C.P.R.): Una Apuesta de la Administración Educativa | 96 |
| 4.1.4.- El Colegio Público Rural (C.P.R.): Estructura y Funcionamiento | 98 |
| 4.2.- La E.S.O. en los Agrupamientos Actuales a Través de los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural (I.E.S.O.R.) | 108 |
| 4.3.- El Área Educativa | 115 |
| 5.- La Actualidad de la Escuela Rural Andaluza en el Siglo XXI | 123 |
| 6.- Una Visión de Futuro de la Escuela Rural Andaluza | 138 |

CAPITULO II: INVESTIGACIÓN SOBRE SATISFACCIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

| | |
|---|-----|
| 1.- En Busca de una Definición de Satisfacción en el Contexto Educativo | 158 |
| 2.- Un Breve Repaso por Algunas de las Teorías Explicativas Básicas de la Satisfacción .. | 166 |
| 3.- El Estudio Científico de la Satisfacción en Contexto Educativos | 170 |
| 3.1.- La Apuesta por la Calidad en el Sistema Educativo | 170 |
| 3.2.- Evaluación de la Satisfacción en el Contexto Educativo | 180 |
| 3.3.- Evaluación de la Satisfacción en la Escuela Rural Andaluza | 195 |

BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|-----|
| 1.- Planteamiento del Tema de Investigación: Elección y Delimitación | 208 |
| 2.- Objetivos de la Investigación | 209 |
| 3.- Determinación del Problema de Investigación | 209 |
| 4.- Metodología de Investigación | 210 |
| 4.1.- Población - Muestra | 219 |
| 4.2.- Instrumentos Para la Recogida de Datos | 224 |
| 4.2.1.- El Cuestionario | 224 |
| 4.2.2.- La Entrevista | 245 |
| 4.3.- Procesamiento de Datos | 250 |
| 4.3.1.- Análisis del Cuestionario: Aplicación del Paquete Estadístico S.P.S.S. .. | 250 |
| 4.3.2.- Análisis de las Entrevistas | 251 |

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO IV: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

| | |
|---|-----|
| 1.- Datos de Identificación de la Institución Educativa Rural y de su Profesorado | 256 |
| 1.1.- Análisis de Frecuencias de los Ítems que Componen la Dimensión de Estudio ... | 256 |

| | |
|--|-----|
| 1.2.- Análisis de Contingencias | 261 |
| 2.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Docencia | 262 |
| 2.1.- Análisis de Frecuencias de los Ítems que Componen la Dimensión de Estudio ... | 262 |
| 2.2.- Análisis de Contingencias | 269 |
| 3.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Organización Escolar del C.P.R. | 273 |
| 3.1.- Análisis de Frecuencias de los Ítems que Componen la Dimensión de Estudio ... | 273 |
| 3.2.- Análisis de Contingencias | 284 |
| 4.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de las Relaciones Sociales y Profesionales con la Comunidad Educativa del Centro | 292 |
| 4.1.- Análisis de Frecuencias de los Ítems que Componen la Dimensión de Estudio ... | 292 |
| 4.2.- Análisis de Contingencias | 304 |
| 5.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Realización Profesional del Docente | 309 |
| 5.1.- Análisis de Frecuencias de los Ítems que Componen la Dimensión de Estudio ... | 309 |
| 5.2.- Análisis de Contingencias | 319 |
| 6.- Análisis de Regresión | 323 |
| 7.- Conclusiones | 335 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | |
|---|-----|
| 1.- Datos de Identificación de la Institución Educativa Rural y de su Profesorado | 349 |
| 2.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural de la Provincia de Granada Respecto a la Labor Docente | 358 |
| 3.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural de la Provincia de Granada Respecto a la Organización Escolar | 367 |
| 4.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural de la Provincia de Granada en el Ámbito de las Relaciones Sociales y Profesionales con la Comunidad Educativa del Centro | 375 |
| 5.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural de la Provincia de Granada en el Ámbito de la Realización Profesional | 384 |
| 6.- Conclusiones | 396 |

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES GENERALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|-----|
| 1.- Conclusiones Generales Extraídas de la Primera Dimensión: Datos de Identificación de la Institución Educativa Rural y de su Profesorado | 400 |
| 2.- Conclusiones Generales Extraídas de la Segunda Dimensión: Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Docencia | 401 |
| 3.- Conclusiones Generales Extraídas de la Tercera Dimensión: Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Organización Escolar..... | 404 |

| | |
|---|------------|
| 4.- Conclusiones Generales Extraídas de la Cuarta Dimensión: Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de las Relaciones Sociales y Profesionales con la Comunidad Educativa del Centro | 407 |
| 5.- Conclusiones Generales Extraídas de la Quinta Dimensión: Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Realización Profesional | 409 |
| 6.- Conclusiones Generales de Investigación | 412 |
| 7.- Futuras Líneas de Investigación | 413 |

BLOQUE IV: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

| | |
|---|------------|
| 1.- Bibliografía | 417 |
| 2.- Anexo I: Carta Dirigida a los C.P.R. de la Provincia de Granada Solicitando su Colaboración en la Investigación | 438 |
| 3.- Anexo II. Protocolo de Validación de Contenido del Cuestionario de Investigación por el Método del Juicio de Expertos | 442 |
| 4.- Anexo III: Cuestionario Final de Investigación | 448 |
| 5.- Anexo IV: Protocolo de Entrevista Científica a Profesionales | 454 |
| 6.- Anexo V: Transcripción de las Entrevistas | 459 |
| 7.- Anexo VI: Sistema de Categorías de Contenido Para el Análisis Cualitativo | 491 |

ACRÓNIMOS UTILIZADOS A LO LARGO DE LA INVESTIGACIÓN

B.U.P: Bachillerato Unificado Polivalente.
C.A.E.P: Centro de Actuación Educativa Preferente
C.E.J.A: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
C.E.P: Centro del Profesorado.
C.E.R.E: Centro de Recursos.
C.P.R: Colegio Público Rural.
C.R.A: Colegio Rural Agrupado.
C.R.I.E: Centro Rural de Innovación Educativa.
C.R.I.E.T.: Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel.
E.A.E: Equipo de Apoyo Externo
E.G.B: Enseñanza General Básica.
E.R.A: Escuela Rural Andaluza.
E.S.O: Enseñanza Secundaria Obligatoria.
F.P: Formación Profesional.
I.C.E: Instituto de Ciencias de la Educación.
I.N.C.I.E: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
I.E.S.O.R: Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural.
L.G.E: Ley 14 / 1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
L.O.D.E: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
L.O.G.S.E: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.
L.O.P.E.G: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos de 1995.
L.O.C.E: Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002.
L.O.E: Ley Orgánica de Educación de 2006.
L.O.M.C.E: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013.
M.E.C: Ministerio de Educación y Ciencia.
P.G.B: Prueba General de Bachillerato.
R.R.I / R.O.F: Reglamento de Régimen Interior / de Organización y Funcionamiento.
S.A.E: Servicio de Apoyo Escolar.
T.I.C: Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Z.A.E.P: Zona de Actuación Educativa Preferente
Z.E.R: Zona Escolar Rural.

RELACIÓN DE VARIABLES QUE INTEGRAN EL CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

| Nº | ENUNCIADO DEL ÍTEM | CÓDIGO |
|----|---|--------|
| 1 | IDENTIFICADOR DEL CUESTIONARIO | IDC |
| 2 | NOMBRE DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.) DONDE TRABAJA... | CPR |
| 3 | GÉNERO... | SEX |
| 4 | ¿ES SU PRIMER DESTINO EN EL CENTRO?... | PDC |
| 5 | ¿SU CENTRO ES C.A.E.P.?... | CEP |
| 6 | EDAD... | EDM |
| 7 | NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO... | NAM |
| 8 | AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL... | AEP |
| 9 | CATEGORÍA PROFESIONAL... | CPF |
| 10 | EL INTERÉS QUE MANIFIESTAN LOS ALUMNOS POR APRENDER... | IAA |
| 11 | EL INTERÉS QUE MANIFIESTAN LOS PADRES DE SUS ALUMNOS POR EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS... | IPA |
| 12 | LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS ACTIVIDADES DE CLASE... | PAC |
| 13 | EL APRECIO Y LA CONSIDERACIÓN QUE TIENE ENTRE SUS ALUMNOS... | ACA |
| 14 | LA PERCEPCIÓN QUE DE SU LABOR DOCENTE TIENEN LOS HABITANTES DE LA LOCALIDAD... | PHD |
| 15 | LA POSIBILIDAD DE DESARROLLAR INICIATIVAS PROPIAS RESPECTO A PLANIFICACIÓN, METODOLOGÍA, ETC... | PDI |
| 16 | SU PROPIO APRENDIZAJE GRACIAS A LA ACTIVIDAD DOCENTE DIARIA... | APD |
| 17 | EL AVANCE DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO... | AAA |
| 18 | LA INFLUENCIA QUE EJERCE EN EL DESARROLLO INTEGRAL Y EL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS... | IDA |
| 19 | LA INTEGRACIÓN Y EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DOCENTES CON PROFESORES DE SU CENTRO... | IEC |
| 20 | LA RELACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL CON LOS COLEGAS DE OTROS CENTROS... | RCF |
| 21 | LA PREOCUPACIÓN POR LA INNOVACIÓN DOCENTE EN SU PROPIO CENTRO... | PID |
| 22 | EL AMBIENTE DE TRABAJO EN EL AULA... | ATA |
| 23 | EN GENERAL, EL GRADO DE SATISFACCIÓN QUE LE PRODUCE SU LABOR DOCENTE ES... | GSD |
| 24 | LA EXISTENCIA DE UN PROYECTO DE TRABAJO COMÚN Y PARTICIPATIVO... | EPT |
| 25 | LA EXISTENCIA DE OBJETIVOS DE CENTRO CLARAMENTE DEFINIDOS... | OCD |
| 26 | LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE SU CENTRO... | OAC |
| 27 | LA ADECUADA PLANIFICACIÓN DE TAREAS EN SU CENTRO... | APT |
| 28 | LAS POSIBILIDADES DE PARTICIPACIÓN EN LA VIDA DEL CENTRO... | PVC |
| 29 | LA DISPONIBILIDAD DE RECURSOS MATERIALES (ESPACIOS, MOBILIARIO, AULAS, ETC.) DEL CENTRO... | DRM |
| 30 | EL MATERIAL DIDÁCTICO DISPONIBLE (LIBROS, REVISTAS, ORDENADORES, ETC) EN EL CENTRO... | MDD |
| 31 | EL NIVEL DE DIÁLOGO Y COLABORACIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA... | NDC |
| 32 | LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS INFRAESTRUCTURAS DEL CENTRO... | OGI |
| 33 | LA CONFIGURACIÓN ACTUAL DE LOS EQUIPOS DOCENTES Y / O SEMINARIOS... | CES |
| 34 | LA COORDINACIÓN ACTUAL EXISTENTE RESPECTO A PROGRAMAS, METODOLOGÍAS, EVALUACIONES, ETC... | CPM |
| 35 | EL FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN GRUPO... | FIG |
| 36 | LA OPERATIVIDAD Y EFICACIA DE LAS REUNIONES DE LOS DIFERENTES ÓRGANOS DEL CENTRO... | OER |
| 37 | LA INFLUENCIA DEL CLAUSTRO Y / O EL CONSEJO ESCOLAR EN LA DECISIONES DEL CENTRO... | ICD |
| 38 | LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO DE SU CENTRO PARA CONSEGUIR LOS MEJORES RESULTADOS... | OPR |
| 39 | LA FLEXIBILIDAD DE HORARIOS PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE... | FHP |
| 40 | LA FLEXIBILIDAD DE SU HORARIO PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE Y PROFESIONAL... | FHF |
| 41 | EL GRADO DE PARTICIPACIÓN DE PADRES Y ALUMNADO EN LOS ASUNTOS IMPORTANTES DEL CENTRO... | PAI |
| 42 | LA OFERTA DE ACTIVIDADES CULTURALES Y EXTRAESCOLARES DE SU CENTRO... | ACE |
| 43 | EN GENERAL, LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO LE PRODUCE... | GSO |
| 44 | EL GRADO DE ACEPTACIÓN QUE TIENE ENTRE LOS ALUMNOS... | GAA |
| 45 | SU FLEXIBILIDAD Y APERTURA ANTE LAS INICIATIVAS Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL CENTRO... | AIP |
| 46 | LA EXISTENCIA DE UN ADECUADO NIVEL DE CONVIVENCIA... | ANC |
| 47 | EL GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS DEL ALUMNADO... | CDA |
| 48 | EL RESPETO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTRO POR PARTE DEL ALUMNADO... | RNC |
| 49 | EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN DEL ALUMNADO EN EL CENTRO... | PCA |
| 50 | LA INTEGRACIÓN CON SUS COMPAÑEROS DE CENTRO... | ICC |
| 51 | LA AYUDA QUE RECIBE DE SUS COLEGAS... | ARC |
| 52 | LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS DENTRO DEL HORARIO ESCOLAR... | RCH |
| 53 | LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR... | RFH |

| | | |
|----|---|-----|
| 54 | EL AMBIENTE DE TRABAJO PREDOMINANTE EN SU CENTRO... | APC |
| 55 | LA EXISTENCIA DE PROBLEMAS, PRESIONES "POLÍTICAS", CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS, ETC... | EPC |
| 56 | LA AYUDA Y APOYO QUE RECIBE POR PARTE DE LOS PADRES... | ARP |
| 57 | EL RECONOCIMIENTO DE SU TRABAJO POR PARTE DE LOS PADRES... | RPP |
| 58 | LAS RELACIONES ENTRE PADRES Y PROFESORES... | RMC |
| 59 | LA AYUDA QUE PRESTAN LOS PADRES AL TRABAJO DE LOS PROFESORES... | APP |
| 60 | EL APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN A LA LABOR DOCENTE... | AAP |
| 61 | LA PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES QUE DEBE TOMAR EL CENTRO... | PDT |
| 62 | LA COOPERACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN CON EL CENTRO... | CAC |
| 63 | LAS RELACIONES Y EL AMBIENTE DE TRABAJO CON LA DIRECCIÓN DEL CENTRO... | RTD |
| 64 | LA COLABORACIÓN DE ASOCIACIONES DE VECINOS, DEPORTIVAS, CULTURALES, ETC... | CCE |
| 65 | EN GENERAL, SU RELACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO LE INSPIRA... | GSA |
| 66 | EL EJERCICIO COTIDIANO DE SU LABOR COMO PROFESOR... | ELP |
| 67 | EL RECONOCIMIENTO SOCIAL DE SU TRABAJO COMO DOCENTE... | RST |
| 68 | LA RETRIBUCIÓN ECONÓMICA DE SU ACTIVIDAD PROFESIONAL... | SAP |
| 69 | LAS TENSIONES Y EL ESTRÉS QUE COMPORTA EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN... | TEP |
| 70 | LAS POSIBILIDADES DE PROMOCIÓN, TANTO PROFESIONAL COMO ACADÉMICA, DE LAS QUE DISPONE... | PPP |
| 71 | LA FORMA DE ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE... | FAD |
| 72 | LA FORMA DE ACCESO A SU DESTINO PROFESIONAL EN EL MEDIO RURAL... | FAR |
| 73 | SU PREPARACIÓN PROFESIONAL PARA EJERCER COMO EDUCADOR... | PPE |
| 74 | SU PREPARACIÓN PROFESIONAL PARA EJERCER COMO EDUCADOR EN EL MEDIO RURAL... | PPR |
| 75 | EL RESPALDO DE QUE DISPONE POR PARTE DEL CENTRO... | RDC |
| 76 | SU LIBERTAD Y AUTONOMÍA COMO PROFESOR... | LAD |
| 77 | LAS CONDICIONES MATERIALES EN LAS QUE REALIZA SU TRABAJO... | CMT |
| 78 | EL PRESTIGIO QUE POSEE ENTRE SUS COLEGAS Y COMPAÑEROS DE TRABAJO... | PCT |
| 79 | LA INFORMACIÓN QUE RECIBE SOBRE LOS RESULTADOS DE SU PROPIO TRABAJO... | IRL |
| 80 | LAS OPORTUNIDADES DE ACCESO A LOS CARGOS DIRECTIVOS (DIRECTOR, SECRETARIO, ETC.)... | OAD |
| 81 | EL CLIMA DEL CENTRO EN RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DE SUS FUNCIONES... | CTC |
| 82 | EL CUMPLIMIENTO DE TODAS LAS METAS PROFESIONALES QUE SE HABÍA PLANTEADO... | CMP |
| 83 | EN GENERAL, EL GRADO DE LOGRO ALCANZADO EN SU TRABAJO COMO PROFESOR LE SUPONE... | GSL |
| 84 | EN RESUMEN, SU NIVEL ACTUAL DE SATISFACCIÓN ES... | GSG |

INTRODUCCIÓN

Muchos son los términos que han utilizado, a lo largo de los años, los diferentes autores interesados en la materia para definir a la escuela rural en España: desde amargas consideraciones como “*reducto de precariedad*”, pasando por conceptualizaciones de corte demográfico que simplemente la distinguían de los demás centros atendiendo al número de habitantes de la localidad en la que estaban situadas, hasta expresiones populares como “*la parienta pobre*” o “*la gran olvidada*” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Unas definiciones que, más que caracterizar, lo que pretendían era advertir al lector de que se sumergía en un contexto marginal que habitualmente sufría de importantes carencias tanto sociales como humanas o de recursos infraestructurales; en gran medida, no les faltaba razón: la escuela rural siempre ha sido la gran ignorada por parte de las administraciones públicas a lo largo de toda la historia de la educación contemporánea y, aunque en buena parte sean estas las grandes culpables de la todavía desigual situación en la que se encuentra, bien es cierto que, por otros factores diversos, la perspectiva de futuro para un alumno de este tipo de centros no es todavía especialmente halagüeña (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Afortunadamente, las cosas cambian. Despacio, pero cambian. De hecho, dos son los sucesos históricos que están promoviendo, desde un pasado relativamente reciente, un mañana mucho más atractivo para nuestra querida escuela rural (SANTOS GUERRA, M.A., 2002)...

Por un lado, la llegada del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 de Educación Compensatoria en donde, por primera vez, dos gobiernos, el nacional y el autonómico, entonan el *mea culpa* de la lamentables circunstancias por las que pasan muchos colectivos desfavorecidos, entre los cuales se incluye la escuela rural en Andalucía (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983).

Tal y como dice el protocolo, el gobierno, por primera vez en su historia, no mira para otro lado, hace examen de conciencia y asume su responsabilidad, sufre dolor de corazón por la precariedad ante la cual muchas personas se enfrentan a la educación y, sobre todo y más importante, hace propósito de enmienda, garantizando de forma legal y oficial la compensación de las desigualdades socioeconómicas de estos colectivos para poder equiparar su acceso al sistema educativo. El medio rural andaluz recibe con este decreto una importante inyección de vitalidad y un pronóstico más atractivo de mejora de su salud socioeducativa (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

De otro lado, la emergente Sociedad de la Información y el Conocimiento que se está revelando ante nuestros ojos está promoviendo cambios importantes: muchas transformaciones debidas, esencialmente, a una nueva concepción del mundo, en la cual la información es el principal bien de intercambio (CABERO ALMENARA, J., 2000, 2007a, 2009, CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J & MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010). Una realidad en la cual las Tecnologías de la Información y la Comunicación adquieren un papel protagonista para la gestión y el intercambio de contenidos y a la que, gracias a la concienciación de los gobiernos, la escuela rural se está intentando adherir férreamente (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). Esta asociación se traduce en una mejora en pro de la eficacia y en inversiones para infraestructura y tecnologías que ayuden a promover nuevos modelos de gestión que permitan que estos centros salgan de su oscurantismo. Las T.I.C. también llegan al campo con otro aporte de florecimiento. Son un tren de esperanza, y esta vez nadie lo quiere dejar pasar (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

La escuela rural se moderniza y, con ella, su profesorado, que ha de formarse intensamente para poder adaptarse a los nuevos cambios puestos en marcha. Esto, no obstante, no podemos decirlo todavía con la boca pequeña pues, fue CORCHÓN ÁLVAREZ

(2005) quien puso de manifiesto que, pese a los muchos y fundamentales cambios que para estas instituciones trajo consigo la llegada del Real Decreto de Educación Compensatoria, aún existen dentro de ella importantes carencias sociales, educativas, humanas y económicas que nos invitan a darnos cuenta de que, aunque se han dado unos cuantos y buenos pasos, todavía queda un largo sendero por recorrer.

El trabajo se abre con un primer capítulo dedicado a analizar a la escuela rural andaluza partiendo, inicialmente, de un exhaustivo recorrido histórico – legislativo que empieza desde los albores de la Ley Moyano de 1857 hasta la actualidad, seguido de una conceptualización del término y un análisis harto extenso de toda la regulación legal y modelos organizativos por los cuales se rige actualmente este contexto para acabar, finalmente, con unas directrices de futuro, no sólo desde el punto de vista de la pedagogía técnica y racional, sino desde un enfoque más cultural que supere las concepciones urbanocéntricas que siempre han rodeado a este entorno y que, por otra parte, parecen ser, en gran medida, una de las causas principales por las que siempre ha gozado de tan poca consideración, no sólo social, sino política y económica, al sufrir reiteradamente de dejadez de atención por parte de nuestras administraciones públicas (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ELBOJ SASO, C., 2000; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

El capítulo segundo, por su parte, se centra en el concepto de satisfacción, no sólo desde una perspectiva divulgativa, sino estrictamente científica, abarcando, en primer lugar y, desde diversas áreas de conocimiento, algunas de las distintas definiciones que se han dado del término a lo largo de los últimos años, para dar paso, acto seguido, a varias de las teorías más importantes que se han formulado para explicar el funcionamiento de los procesos de complacencia en el ser humano (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; GONZÁLEZ TIRADOS, R.M., 1991; TSCHOHL, J. & FRANZMEIER, S., 1997). Este análisis se verá concluido, no sólo con el estudio de la influencia de los actuales modelos de calidad institucional en dicho constructo (SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007), sino también con una recopilación de los estudios científicos más actuales existentes en España sobre satisfacción docente, tanto a nivel genérico, como en el medio rural específicamente, factor decisivo este que aporta solidez a toda la fundamentación teórica.

Las especificaciones metodológicas y el diseño de la investigación desarrollada son objeto de tratamiento del capítulo tercero del trabajo, en el cual, desde una perspectiva epistemológicamente ecléctica, se justifica la idoneidad del planteamiento adoptado, a la par que se hace una detallada descripción, no sólo de los preceptos que han llevado a la construcción de los instrumentos de recogida de datos utilizados, a saber: el cuestionario de encuesta y la entrevista, sino del colectivo participante en el estudio realizado, esto es, profesores de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) de la provincia de Granada, de cara a una mejor comprensión de los resultados expuestos (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002).

El análisis de los datos cuantitativos, a su vez, ocupa todo el interés del capítulo cuarto de la investigación, en donde, mediante un complejo estudio, no sólo de frecuencias descriptivas, sino también de contingencias no paramétricas, correlacional y de regresión, se exponen, por dimensiones, a saber: docencia, organización escolar, relaciones con los miembros de la comunidad educativa y autorrealización personal y profesional, todos los resultados obtenidos tras el correspondiente escrutinio y tratamiento estadístico de las

respuestas otorgadas por los profesores rurales de Granada al cuestionario de encuesta. De esta manera, los hallazgos alcanzados, no sólo hacen una panorámica general del estado de la cuestión estudiada, sino que también nos otorgan un modelo estadístico eficaz destinado a la predicción de la satisfacción de estos profesionales, un instrumento que nunca está de más en las Ciencias de la Educación.

Al objeto, por otro lado, de complementar científicamente todos los datos obtenidos por la encuesta en las páginas anteriores, surge el capítulo quinto, en el cual, mediante el grupo de discusión y una exhaustiva entrevista realizada a profesores, directores, orientadores e inspectores que trabajan en escuelas rurales de la provincia, se ha intentado arrojar algo de luz acerca de las razones por las cuales, entre otros asuntos, el profesorado sigue estando tan carente de una formación inicial sólida para ejercer en el medio rural, la docencia sigue estando tan mal valorada a nivel social o la oferta actual de actividades extraescolares es tan pobre en este contexto en particular; temas estos que no hacen sino otorgar una explicación más completa y ecléctica a toda la fenomenología descrita en el estudio cuantitativo, aparte de cimentar la validez científica de las conclusiones de él extraídas.

En el sexto y último capítulo, finalmente, se exponen, de una manera algo más sintética y, por dimensiones, algunas de las conclusiones más relevantes que se han ido extrayendo como fruto de todos los análisis que se han realizado durante el transcurso de la investigación, así como algunas propuestas de cara al futuro, no sólo de actuación, sino de apertura de horizontes de estudio; tendencia, esta última, habitual en este tipo de trabajos y que, se entiende, resulta siempre de interés para el desarrollo del conocimiento científico y pedagógico.

SUMMARY & MAIN CONCLUSIONS

Many are the terms that have been used, throughout the years, by different authors interested in the subject, to define rural schools in Spain: from bitter considerations as "*stronghold of precariousness*", through demographic conceptualizations that simply cutting distinguished from the other educational centers according to the number of inhabitants of the locality in which they were located, to popular expressions as "*the poor kinswoman*" or "*the great forgotten*" (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Definitions that, rather than characterize, what they wanted was to warn the reader that he plunged into a marginal context that usually suffered from significant shortcomings both social or infrastructural and human resources; to a large extent, they were right: rural schools had always been largely ignored by the public administrations throughout the history of contemporary education and, although these are largely responsible for the large uneven situation in which they are found yet, it is true that, by various other factors, future prospects for a student of such centers is still not particularly flattering. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Things change, fortunately. Slowly, but we see the changes. In fact, there are two historical facts promoting, from a relatively recent past, a much more attractive future for our dear rural schools (SANTOS GUERRA, M.A., 2002).

On the one hand, the arrival of Royal Decree About Compensatory Education (04 / 27 / 1983) where, for the first time, two governments, the national and the regional one, take charge of the regrettable circumstances that are hitting many disadvantaged groups, where we can find rural andalusian schools (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983).

As dictated by the protocol, our government, for the first time in its history, doesn't look the other way, makes self - examination and takes responsibility, suffers heartache by the precariousness with which many people face education and, above all and most importantly, intends to make purpose of amendments, ensuring legal and official compensation for the socioeconomic inequalities of these groups in order to equate their access to education. The Andalusian countryside received, with this decree, a major injection of vitality and a more attractive prognosis to improve its social and educational health. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

On the other hand, the emerging Knowledge Society that is unfolding before our eyes is promoting major changes: many transformations due mainly to a new conception of the world in which information is the primary asset exchange (CABERO ALMENARA, J., 2000, 2007a, 2009, CABERO ALMENARA, J. ET AL., 2007; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003; PUNNIE, Y., 2007; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007a, 2007b; SPITZER, M., 2006; DOMINGO SEGOVIA, J & MESA SÁNCHEZ, R., 1999; CASTELLS, M., 1997; DE PABLOS PONS, J., 2010). A reality in which the I.C.T. acquire a leading role in the management and sharing of content and which, thanks to the awareness of governments, rural schools are trying to adhere tightly (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). This association results in an improvement in the interests of efficiency and investments in infrastructure and technology that help promote new management models that allow these centers get out of their darkness. The I.C.T. also enter the countryside with blooming another contribution. They are a train of hope, and this time no one will want to miss (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

Rural schools are modernizing and, with them, their teachers, who need to work very hard to adapt themselves to changes. We can't, however, say this with a small mouth since CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) was the one who made clear that, in spite of the many and essential changes that Royal Decree About Compensatory Education led to these institutions, there are still inside of them some important social, educational, human and economic deficiencies inviting us to realize that we still have a long way to do, although we have taken some good steps.

This doctoral thesis begins with a first chapter devoted to analyze rural Andalusian schools starting, initially, from a thorough historical – legislative journey whose starting point is placed at the dawn of Moyano Law (1857) until the present time, followed with a conceptualization of the term and a very complete study about all the rules, regulations and organizational models that govern this environment at the moment, to end with some future guidelines, not only from the point of view of technical and rational pedagogy, but also from a more cultural approach ready to get over the urban centred conceptions surrounding this context, one of the main causes why it doesn't enjoy much respect nowadays (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; ELBOJ SASO, C., 2000; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010).

Chapter second, meanwhile, focuses on the concept of satisfaction, not only from an information perspective, but strictly scientific, covering first, and from different areas of knowledge, some of the various definitions of the term that have been given over the years, giving way, immediately afterwards, several of the major theories that have been formulated to explain the operation of the processes of complacency in human beings (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; GONZÁLEZ TIRADOS, R.M., 1991; TSCHOHL, J. & FRANZMEIER, S., 1997). This analysis is completed, not only with the study of the influence of the current models of institutional quality in the construct (SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007), but also with a collection of the most current existing scientific studies on teacher satisfaction in Spain, both at the generic level, as in rural areas specifically, a decisive factor which provides a solid theoretical foundation to all.

Methodological specifications and the design of the research conducted are processed in the third chapter of the work, in which, from an epistemologically eclectic perspective, the adequacy of the adopted approach is justified, at the same time a detailed description is given of both the precepts that have led to the construction of data collection instruments used, namely the survey questionnaire and interviews, and the participants in the study sample, that is, teachers of Rural Public Schools (C.P.R.) in the province of Granada, in order to better understand the results presented (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002).

The analysis of quantitative data, in turn, occupies the entire interest of the fourth chapter of the investigation, in which, through a complex study, not only of descriptive frequencies, but also of non - parametric contingencies, correlations and linear regression models, we expose, by dimensions, namely: teaching, school organization, relationships with members of the educational community and personal and professional self-realization, all the results obtained from the appropriate scrutiny and statistical analysis of the answers given by teachers in rural Granada to survey. Thus, the findings made, not only do an overview of the state of the affairs studied, but also give us an efficient statistical model to predict satisfaction of these professionals, an instrument that is never over in the Educational Sciences.

In order, on the other side, to complement all the scientific data from the survey on the previous pages, comes the fifth chapter, in which, through discussion groups and a thorough interview with teachers, principals, counselors and inspectors working in Grenadian rural schools, we try to shed some light on the reasons why, among others, teachers remain as lacking a solid initial training to practice in rural areas, teaching remains as poor or the current offer of extracurricular activities is so poor in this particular context; these issues that do nothing

but provide a more complete and eclectic explanation to all the phenomenology described in the quantitative study, in addition to cement the scientific validity of the conclusions drawn from it.

Finally, chapter six presents, in a particularly synthetic way and, structured into dimensions, some of the most important conclusions that have been extracted as a result of all the analyses that have been conducted over the course of this research, as well as some proposals for the future, not only of action, but also in order to promote the opening up of new research horizons; something quite common in this kind of work because of its interest to the development of scientific and pedagogical knowledge.

Among all these conclusions, it's worth stressing the following ones:

- Granada is the Andalusian province with the biggest number of rural schools (C.P.R.) (37,3 %) and teachers (27,2 %) (RASO SÁNCHEZ, F., 2012). More than half of them (64,7 %) are women and their ages vary between 21 and 60 years (100 %). 76,9 % have a diploma, and a very low ration of them hold a degree (20,4 %) and a postgraduate course (0,9 %). Only two doctors have been found (0,9 %).
- As was to be expected, most of these young teachers (53,8 %) had already previous teaching experience because their current posting wasn't the first one. In spite of this, these professionals hadn't too much experience, since 46,2 % of them have been, at most, 10 years in teaching, whereas the ratio of individuals with more than 30 years of experience is lower than 1 % (0,5 %).
- Bearing in mind that all the rural schools in Granada belong to the public sector, it's not surprising to see that most of their teachers (86,4 %) hold the status of civil servants, whereas in a small percentage of cases (12,7 %), we find temporary staff and professionals with a permanent contract of employment (0,5 %), something, on the other hand, very infrequent in this kind of institutions.
- In general, rural teachers in the province of Granada are openly happy with regard to all the teaching aspects of their job. Along those lines, the element they're more satisfied with is the learning they get every day with the practice of teaching in classrooms (95 %).
- Other relevant educational issues to our study sample were: the appreciation and consideration of students (92.8%), the influence on the overall development and learning of their students (90.5%), the work environment in the classroom (89.5%), their professional autonomy (88.2%) or the regular participation of children in the dynamics of each lesson (87.3 %), an especially valuable element for the successful development of a fruitful learning process.
- School organization of Grenadian C.P.R.'s also wake these teachers with a very high level of overall satisfaction, almost unanimously (89.6%), in contrast to previous studies (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b) where it was always one of the worst aspects considered by this group. In that sense, the highest rated items were those relating to the possibilities of participation in school life and influence of the school council over decision-making, subject to positive assessment by 92.8 % and 94.1% of the study sample respectively.
- Equally important and fulfilling for respondents, as far as organizational aspects are concerned, have been factors as the prevalence, among members of the educational community, of operating, clearly defined and articulated objectives (90.5%), the presence of properly planned (89.9%) tasks, the academic organization of C.P.R.'s (89.6%) and the correct configuration of the teaching staff of the center to optimize the results of work (89.6%), all rated positively with percentages above 89%.
- With regard to the state of the social and professional relationships that our teachers hold with the other members of the educational community in their respective schools, a medium level of satisfaction ranging from slight displeasure again, to the open and mainstream complacency has been found, with the degree of compliance with the rights

of students or the state of relations with other colleagues in the classroom, as some of the aspects best valued by the subjects participating in research.

- The professional and personal development of teachers in rural schools in the province of Granada also raises, in general, a level of complacency that varies from mild dissatisfaction to outright satisfaction, being, in this sense, freedom and autonomy and support for faculty members by their respective workplaces the two best elements valued by some teachers that, contrary to the provisions of previous studies (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPULVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b) are beginning to openly change their perception about the state of the educational work in rural areas.
- A significant tendency for women to be more satisfied than men has been detected on such important topics as the ability to participate in the life of C.P.R. (58.8%), the influence of the faculty and / or school board over main decisions (60.6%), the relationships with peers during school hours (62.5%), the help received from colleagues (60.2%) or the freedom and autonomy in teaching (57.9%), among others; regarding the highest educational level attained by these professionals, also appears a marked predisposition, by those subjects who only hold the degree of college diploma, to be more pleased than the rest of his teammates, especially on issues such as the concern existing in their institutions for innovation in teaching tasks (61.1%), the existence of clearly defined objectives (71.5%), the relationships with peers during school hours (75.5%) or the general level of personal and professional achievement with the daily practice of teaching (72.8%).
- According to the gender of those polled, women are usually more satisfied than men as regards:
 - The possibilities of participation in C.P.R.'s daily life (58,8 %).
 - The organization and management of infrastructure in rural schools (47,5 %).
 - The current shape of teaching teams (55,6 %).
 - The influence of staff and / or school council over the school's decisions (60,6 %).
 - The help they get from their colleagues (60,2 %)
 - Their relationship with other colleagues at school hours (62,5 %)
 - The help and the support they get from their students' parents (47,1 %).
- If we consider these teachers' previous academic level, we can confirm that those individuals with diploma are often more satisfied than the rest of their colleagues as regards:
 - The interest that parents show for their children's learning. (51,6 %).
 - Villagers' perceptions about their professional work (57,8 %).
 - Their relationships with colleagues from other rural schools (56,5 %).
 - The concern of rural schools on innovation in teaching tasks (61,1 %).
 - The existence of a joint and open teaching project (65,1 %).
 - The existence of clearly defined long – term objectives in schools (71,5 %).
 - Their schools' academic organization (70,6 %).
 - The promotion of researching groups (48,4 %).
 - The help they get from their colleagues (72,8 %)
 - Their relationship with other colleagues at school hours (75,5 %)
 - Their relationship with other colleagues outside the school (58,4 %).

CAPÍTULO

1

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

**LA ESCUELA RURAL
ANDALUZA DEL SIGLO
XXI**

CAPÍTULO I

LA ESCUELA RURAL ANDALUZA EN EL SIGLO XXI

No es este el marco más adecuado para llevar a cabo un concienzudo estudio evaluativo de la escuela rural andaluza tras franquear la barrera del nuevo milenio, dado que el trabajo, por la envergadura que presenta, y por los aspectos técnicos que debe abordar, supone un manifiesto alejamiento de los objetivos principales de la presente investigación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2003).

Se hace necesario, no obstante, el tener que analizar desde un punto de vista global y, quizá un tanto genérico, los aspectos básicos concernientes a la organización, infraestructura e historia de la escuela rural para poder comprender bien la realidad del contexto en el cual se intenta desarrollar este estudio (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2003), pues:

“El proceso de obtención de información no es ajeno al problema objeto de estudio, al propósito de la investigación, al contexto en el que tiene lugar y, sobre todo, al marco conceptual / experiencial del investigador desde el que se sitúa el problema” (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995: 35)

Con esa idea de ubicación en el contexto de la realidad social que se pretende investigar, surge el presente capítulo en el que, tras un breve pero intenso recorrido histórico, político, legislativo y organizativo a través de la escuela rural andaluza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005), se desvía la mirada hacia su futuro en la todavía emergente Sociedad del Conocimiento y en la cultura marcadamente tecnológica y urbanocéntrica que la caracteriza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011).

Emprendamos, pues, un paseo histórico y legislativo a lo largo de la escuela rural en nuestro país. Este viaje se va concretando desde la perspectiva global del territorio español hacia el contexto andaluz a cada paso que vamos dando, si bien, y pese a ello, no son demasiados los logros que, a día de hoy, se han obtenido en la gestión y organización de las instituciones educativas localizadas en contextos de corte rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; FEU GELIS, J., 2004).

Iniciaremos la marcha retrotrayéndonos hasta el ya lejano siglo XIX, en donde aparece nuestro primer marco legal de referencia: la Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857, más conocida como la Ley Moyano...

1.- UN PASEO HISTÓRICO – LEGISLATIVO A TRAVÉS DE LA ESCUELA RURAL

1.1.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY MOYANO HASTA 1939

La Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857, propiciada por el entonces Ministro de Educación, Claudio Moyano y Samaniego (1809 – 1890), no fue sino la primera reforma educativa oficial realizada en España en toda su historia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; CARBONELL, J., 1996; FEU GELIS, J., 2004).

Acogida con gran ilusión, pero pobre en la práctica real, esta primera gran reforma se caracterizó por los siguientes rasgos (CARBONELL, J., 1996: 229 – 230; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857; FEU GELIS, J., 2004):

- No planteó adecuación alguna de la escuela a las nuevas exigencias económicas y culturales, ni a las nuevas corrientes pedagógicas innovadoras. La atmósfera oscurantista española se repliega en su tradición más conservadora, sin mirar a Europa ni a la modernidad.
- La defensa de un modelo escolar elitista, del Antiguo Régimen, un modelo en el que la escuela y la enseñanza no eran gratuitas, salvo para aquellos que demostraban con un certificado del capellán y un visado del alcalde que no podían pagar. (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 9).
- Establecimiento de la escolaridad obligatoria para todos los niños y niñas cuya edad estuviera comprendida entre los seis y los nueve años. (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 7).
- Férreo control por parte del Estado, que impone la marginación de las lenguas autóctonas, la castellanización del currículum y de los libros de texto en las nacionalidades del Estado español con lengua propia, y concede escasas prerrogativas legales y financieras a los ayuntamientos, los cuales han de cubrir los gastos de las escuelas.
- Control y poder compartido con la Iglesia, gracias a la firma de un pacto mediante el cual se le reconocen los derechos y privilegios seculares especiales, así como su función inspectora sobre la enseñanza y el adoctrinamiento religioso a todos los centros públicos y privados.

La reforma de la Ley Moyano pasó por la Historia de la Educación con mucha más pena que gloria debido, principalmente, al incumplimiento generalizado por parte del Estado de muchos de los principios y objetivos que establecía (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; CARBONELL, J., 1996; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). En el caso del mundo rural, el principal problema era que *“desde 1857 hasta principios del siglo XX, la Enseñanza Primaria fue deficitaria a consecuencia de la poca atención que el Estado le prestó”* (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 42; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). Más concretamente:

“Desde el Real Decreto de Instrucción Primaria, de 1866, hasta 1900, la Enseñanza Primaria es deficitaria en las zonas rurales por la poca respuesta estatal ante la falta de demanda de instrucción, motivada ésta, a su vez, por la desastrosa situación social y económica del campo. La iniciativa privada invertía únicamente donde podía recoger beneficios, o sea en el medio urbano, huyendo del medio rural. De cualquier manera, las inversiones privadas superaban claramente las estatales: así, en el año 1901 existían en Madrid 310 escuelas privadas y solamente 184 escuelas públicas. Galicia revela incluso una situación extrema: allí la escuela oficial no se generalizó hasta los años 1957 - 1960, sobre todo en las comarcas rurales”. (FERNÁNDEZ, C., 1976: 21).

En líneas generales, no había suficientes recursos para atender a las necesidades educativas de una población con elevados índices de analfabetismo (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), lo cual no hacía sino mantener el problema, pues en años venideros y, tal como demuestra el cuadro adjunto, el número de aliterados seguiría siendo importante dentro de la población española (CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005, 1997: 42; FERNÁNDEZ, C., 1976):

| AÑOS | HABITANTES | ANALFABETOS |
|------|------------|-------------|
| 1900 | 18.594.405 | 56.2 % |
| 1910 | 19.927.152 | 50.6 % |
| 1920 | 21.303.162 | 43.2 % |

Tabla 1: Fuente: FERNÁNDEZ (1976)

Por su parte, en el articulado de la Ley Moyano referente al número de escuelas por ratio de habitantes se especificaba claramente que:

“En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 100).

Pues bien, esa cobertura de cuatro escuelas por cada mil habitantes nunca se cumplió ni en las mejores expectativas (CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005, 1997: 42; FERNÁNDEZ, C., 1976). En 1908 no existían más que 1,4 escuelas por cada mil habitantes, una proporción mucho menor de la que la Ley Moyano establecía como mínima obligatoria ((CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005, 1997: 42; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857). Dos años después, en 1910, llegó a darse incluso el extremo caso de la localidad de Sarria (Lugo) en donde sólo se disponía de cuatro escuelas para poder atender a las necesidades educativas de sus 12000 habitantes, los cuales se encontraban “concentrados” en un espacio de tan sólo 200 km². (CORCHÓN ÁLVAREZ, 2005, 1997: 43; FERNÁNDEZ, C., 1976: 21).

En 1931 el número de escuelas existentes había aumentado en 23.346 desde la promulgación de la Ley Moyano, representando un crecimiento medio anual de 315 centros, si bien la situación educativa en el medio rural era todavía más que alarmante (CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005, 1997: 42; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). La escuela rural de la época carecía de los recursos materiales e infraestructurales más elementales, por no hablar de los humanos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FERNÁNDEZ, C., 1976; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), ya que los maestros eran pocos, mal preparados para el ejercicio de la función docente y peor pagados. Los contenidos transmitidos eran pobres y los materiales didácticos escasos y de mala calidad, amén de que no se respetaban las lenguas autóctonas por considerarlas incultas (CORCHÓN ÁLVAREZ, 1997: 43; FERNÁNDEZ, C., 1976: 22; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009).

Para hacernos una mejor idea de la situación que vivía la escuela rural de la época, sirva leer las palabras del PADRE MANJÓN recogidas por FERNÁNDEZ (1976: 22):

“La habitación destinada a clase estaba en un bajo y tenía por suelo tierra, que, por ser polvorienta, cubrieron con planchas los vecinos; por techo, unas vigas y ripios de duela sin afinaciones de garlopa ni ajustes de cielo raso... sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia, el maestro es un hombre descontento de su condición, aburrido de su estado social, desesperado de su porvenir, sin la cultura precisa para dar una enseñanza, y muchas veces mezclado en las luchas de los pueblos...”

La situación del magisterio de la época era, como ya se apuntaba antes, totalmente lamentable (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). Para poder hacernos una idea más clara del estado de la profesión en esta etapa, CORCHÓN ALVAREZ (2005) se centra en tres de los puntos fundamentales de la Ley Moyano

que hacen referencia al tratamiento profesional de los docentes (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857), a saber (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 44 – 46):

1.- Titulación Académica: Además de tener cumplidos los veinte años de edad, resultaba obvio que para ser maestro se requería la titulación académica correspondiente (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 180), si bien esta acreditación no parecía ser condición *sine qua non* para el ejercicio de la docencia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; FERNÁNDEZ, C., 1976; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), pues:

“Quedan exceptuados de este último requisito los que regenten escuelas elementales incompletas; los cuales, como igualmente los maestros de párvulos, podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la respectiva Junta local y visado por el Gobernador de la provincia, en la forma y términos que determine el Reglamento.” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 181).

Por si esto no fuera poco, al ahondar un poco en el articulado de la ley descubrimos que la idea de autonomía pedagógica, didáctica y organizativa del docente quedaba lejos de la concepción educativa que tenía el régimen (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; FERNÁNDEZ, C., 1976; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), ya que:

“Las escuelas incompletas y las de temporadas se desempeñarán por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del maestro de la escuela completa más próxima” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 102).

Como era de esperar, aunque las condiciones para los maestros de la escuela rural eran ciertamente precarias, las mayores víctimas de esta disposición no eran ellos, sino los alumnos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). En las propias palabras de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 45):

“¿Quiénes padecieron más la falta de maestros titulados?. Obviamente los niños de las escuelas rurales ya que las escuelas incompletas proliferaron mucho más en contextos rurales que en los urbanos. Pero la situación la agravó aún más el Conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública, al cerrar las escuelas rurales en los años 1903 y 1904”

2.- Salario: La Ley Moyano dejaba todo lo referente a la gestión profesional del docente (selección de personal, titulación, sueldo, etc.) en manos de los ayuntamientos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), por cuanto:

“Los maestros de escuelas públicas elementales completas disfrutarán de un sueldo fijo de 2.500 reales anuales, por lo menos en los pueblos que tengan de 500 a 1.000 almas; de 3.300 reales en los pueblos de 1.000 a 3.000; de 4.400 reales en los de 3.000 a 10.000; de 5.500 reales en los de 10 a 20.000 de 6.600 reales en los de 20.000 a 40.000: de 8.000 reales en los de 40.000 en adelante; y de 9.000 reales en Madrid” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 191).

“Pero en los pueblos que tengan menos de 500 almas el Gobernador fijará, oyendo al Ayuntamiento, la dotación que éste ha de dar al maestro, ó la cantidad con que ha de contribuir para dotar al del distrito que se forme” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 193).

Tal situación era también motivo de discriminación en el colectivo profesional docente, pues como se puede apreciar, el salario del maestro variaba en función del número de habitantes de la localidad en la que ejercía su labor (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 45; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), si bien, quizá lo más alarmante era el modo de tratar a estos profesionales que tenían los ayuntamientos de la época ya que, como siempre, cualquier interés político o económico primaba por encima de la retribución y las condiciones laborales del docente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 45; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857; FERNÁNDEZ, C., 1976; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J.,

2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). En este sentido resulta más que ilustradora la crónica realizada por FERNÁNDEZ (1976: 24) de la “consideración especial” de la que disfrutaban los enseñantes por parte de las corporaciones locales, ya que:

“Existían en los municipios las llamadas «Juntas Locales», dominadas por los caciques del pueblo y encargadas de controlar los nombramientos, pagar sueldos, etc... Las «desgracias» económicas del magisterio comenzaron a partir del momento en que los ayuntamientos se hicieron cargo de todo. La Ley Moyano determinaba que el sueldo asignado a un maestro había de depender del número de habitantes que tuviera la localidad en la que se encontraba enclavada la escuela. En las localidades con una población entre 500 y 1.000 habitantes los maestros percibían un sueldo anual de entre 525 y 2.225 ptas. Los que trabajaban en localidades de menos de 500 habitantes, situación frecuente en el medio rural, tenían un sueldo determinado por el Gobernador Civil. Mas como eran los ayuntamientos quienes pagaban y las leyes se cumplían mal, las aldeas estuvieron desde un comienzo condenadas a no tener buena enseñanza. En 1901, en 40 de las 49 provincias del Estado español no se pagaban ni los atrasos ni los sueldos corrientes, dándose el caso de que la deuda total contraída al respecto en un año fuera de 8.379.706 ptas.”

3.- Compatibilidad: En lo referente a la compatibilidad de la labor docente con otras tareas, la Ley Moyano establecía que “el ejercicio del profesorado es compatible con el de cualquier profesión honrosa que no perjudique el cumplimiento desempeño de la enseñanza, e incompatible con todo otro empleo o destino público” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 174). No obstante, esto no era técnicamente cierto para todos los docentes pues, para aquellos que regentaban escuelas elementales incompletas, la potestad de compatibilidad laboral era mucho más restringida (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 45; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), en tanto que:

“En las escuelas elementales incompletas podrán agregarse las funciones de maestro a las de cura párroco, secretario de ayuntamiento u otras compatibilidades con la enseñanza” (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857: Art. 189).

Todas estas consideraciones no hacen sino ratificar la situación por la que pasaban los maestros de la época que, gracias a su profesión, eran siempre los peor vestidos, los más pluriempleados, hasta el punto de hacer de músico local o de zapatero remendón, y los que gozaban de peor consideración social (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 46; FERNÁNDEZ, C., 1976: 23; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009).

Si a esto unimos el hecho de que no se necesitaba titulación inicial universitaria para ejercer la docencia en una escuela incompleta, el resultado es que en el primer intento de regulación del sistema educativo en España, las condiciones de marginalidad del entorno rural llegaban al extremo de la inmundicia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 46; FERNÁNDEZ, C., 1976: 23; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009).

Pese a este desolador panorama, es necesario matizar, no obstante, que no todo fueron sombras y decadencia en este convulso período de la historia de la escuela rural en nuestro país (CANES GARRIDO, F., 1993; BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013)...

Con la llegada, en 1931, y tras el forzado exilio de Alfonso XIII (1886 – 1941), de la Segunda República, el nuevo gobierno de España, consciente de la terrible situación de precariedad educativa y de creciente analfabetismo que golpea diariamente al pueblo, apuesta, mediante promulgación del Decreto 202 de 29 de Mayo de 1931, por la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas (CANES GARRIDO, F., 1993; BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013), una institución que, con un fin manifiestamente compensatorio

ante las dificultades de los ciudadanos para poder acceder al sistema educativo, pretendió, ante todo y, con el medio rural siempre en mente, la difusión de la cultura general, la modernización de la profesión docente y la educación ciudadana, sobre todo en las pequeñas aldeas, donde este tipo de instrucción no llegaba casi nunca (CANES GARRIDO, F., 1993; BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013).

La verdadera ironía de esta cuestión es que el gobierno republicano, presidido por D. Niceto Alcalá – Zamora y Torres (1877 – 1949), pese a tener una visión académica muy opuesta a los postulados de la Ley Moyano, nunca optó por derogar dicho texto y poner en marcha su propia ley educativa, como hubiera cabido esperar, sino que, simplemente, la mantuvo con todas sus polémicas premisas, y optó por una solución inicial de parcheo provisional y compensación educativa popular: las Misiones Pedagógicas (CANES GARRIDO, F., 1993; BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013). De esta forma, aunque tan sana iniciativa promovió, efectivamente, beneficiosos cambios, tanto en la actividad cotidiana de las escuelas rurales de la época, como en el nivel cultural medio de una población mayoritariamente agrícola y analfabeta, lo cierto es que su efecto a largo plazo sobre el mundo agrario fue tristemente frugal, no sólo por lo efímera duración de la Segunda República (1931 – 1936), sino porque las principales bases de regulación de la actividad educativa en el país estuvieron siempre totalmente controladas por la férrea Ley Moyano (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), vigente hasta Julio de 1945 (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), con lo cual, no se produjeron transformaciones duraderas en la situación del medio rural hasta bien pasada la dictadura franquista (1939 – 1975).

En términos generales y, como ya señalábamos antes, el Patronato de Misiones Pedagógicas tenía como principal misión acercar la cultura, la pedagogía moderna y la educación ciudadana a los pueblos y aldeas más recónditos de España, al objeto, principalmente, de terminar con las más que evidentes desigualdades existentes entre la ciudad y el campo, dada la miseria de que adolecía este último (CANES GARRIDO, F., 1993; BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013).

En este sentido, las actividades formativas desarrolladas por este organismo se orientaron en tres grandes direcciones (BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004: 43; CANES GARRIDO, F., 1993; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013), a saber:

- El fomento de la cultura general mediante la creación de bibliotecas y de la organización de conferencias, lecturas públicas, proyecciones cinematográficas, audiciones musicales, recitales de coros o pequeñas orquestas, representaciones de teatro y guiñol, exposiciones de pintura por medio de un museo circulante, etc...
- La educación de la ciudadanía en los postulados democráticos, a través de conversaciones acerca de los derechos y deberes de los ciudadanos, con el objetivo de dar a conocer la Constitución y el espíritu de la República.
- La orientación pedagógica de los maestros de las escuelas rurales, a partir de visitas a los centros y cursos para mejorar la metodología docente y la calidad de la enseñanza.

Así y, para el correcto funcionamiento de todas estas iniciativas, el Patronato se constituyó en siete servicios fundamentales (CANES GARRIDO, F., 1993; BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013). Concretamente:

- Museo Pedagógico Nacional
- Museo Circulante
- El Coro y el Teatro del Pueblo y el Retablo de Fantoques
- Servicio de Cine y Proyecciones Fijas
- Servicio de Música
- Servicio de Bibliotecas
- Otras Actividades de Misiones Pedagógicas

Hablando con propiedad, el trabajo llevado a cabo por estas Misiones Pedagógicas no era sino un fomento abierto de lo que hoy llamaríamos *“vida cultural y ocio”* o, directamente, *“animación sociocultural”*, pues, en realidad, lo que se hacía era poner en marcha algunas instituciones, así como sendas actividades culturales de muy diversa índole para poder acercar, mínimamente y cuando menos, al pueblo, no sólo a algunos de los pilares fundamentales del conocimiento de la época, sino a los valores de la *“nueva ciudadanía republicana”* y a la pedagogía más moderna, cosa que, evidentemente, siempre resultaba un indiscutible avance (BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004: 43; CANES GARRIDO, F., 1993; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013).

Desde este punto de vista, puede que, efectivamente, la acción de las Misiones Pedagógicas no alterara de manera significativa el triste destino que todavía le quedaba por afrontar a la escuela rural ya que, tal y como decíamos antes, las demoledoras premisas de la Ley Moyano siguieron vigentes e inalterables hasta 1945, por encima de cualquier otra cuestión. No obstante, la labor de este Patronato, presidido por D. Manuel Bartolomé Cossío (1857 – 1935), fue tan intensa y notable, que llegó hasta todos los puntos de la geografía del país, destacando iniciativas de gran importancia para nuestra cultura en puntos tan dispares como Segovia, Málaga, Murcia, Santander, Ávila, Madrid, Cuenca, Valencia, etc... (CANES GARRIDO, F., 1993; BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013), por no mencionar algunos de los más ilustres nombres de las letras españolas del último siglo que, en su gran mayoría, no sólo tomaron parte activa en esta loable misión de acercar el conocimiento al pueblo, sino que asumieron importantes puestos de gestión dentro del Patronato para garantizar la efectividad de la tarea y la calidad de las actividades desarrolladas, pudiendo destacar así la presencia de Federico García Lorca (1898 - 1936), Alejandro Casona (1903 – 1965), María Moliner (1900 – 1981), Luis Cernuda (1902 – 1963), Antonio Machado (1875 – 1939), Rafael Alberti (1902 – 1999) o Miguel Hernández (1910 – 1942), entre otros muchos (BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004: 43; CANES GARRIDO, F., 1993; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013).

En poco tiempo, además, esta iniciativa se convierte en un gran éxito, hasta el punto de que (CANES GARRIDO, F., 1993: 165; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013):

“La prensa nacional y revistas profesionales publicaron artículos, informaciones gráficas y noticias referidas a las misiones que, en general, reconocían la positiva labor que realizaban. También la prensa y revistas extranjeras se interesaron, enviado a sus corresponsales que se informaron en la secretaría del patronato, visitaron el museo circulante o acompañaron al coro y teatro por los pueblos, publicando después sus impresiones. Su divulgación hizo que varias personas y organismos, tanto nacionales como extranjeros, se interesaran por las mismas y las visitaran o solicitaran un experto para que les informase. Alejandro Rodríguez y María Luisa Navarro de Luzuriaga, vocal del patronato, en España, y Salvador Ferrer Colubret, en Bélgica y Holanda, son algunos de los expertos conferenciantes que tienen a su disposición los documentales cinematográficos: “Estampas de Misiones”, “Coro y Teatro del Pueblo” y “El Museo Circulante de Pintura”

Para DE MADARIAGA (1964) y XIRAU (1969), por su parte, la acción de las misiones fue harto beneficiosa, por cuanto trajo un soplo fresco de cultura y libertad que el medio rural estaba necesitando con excesiva urgencia, si bien, no obstante, hubo también quienes se pronunciaron como abiertos detractores y severos críticos de toda esta medida (MARTÍN – SÁNCHEZ, F., 1940; SAMANIEGO BONEU, M., 1977; TOLEDO, R., 1940; CANES GARRIDO, F., 1993), al considerar, por un lado, que los republicanos utilizaban estas campañas para vender sectariamente, con la excusa de acercar al medio rural a la cultura, sus concepciones ideológicas y su propia visión del mundo (TOLEDO, R., 1940; CANES GARRIDO, F., 1993), para, por otro, corromper pueblos y acercar el neomaltusianismo y las novelas revolucionarias a los pobres campesinos que, o sólo sabían leer, o tenían grandes ideales políticos considerados como peligrosos, en pro de enardecerlos de una rebeldía anarquista que impidiera *“cualquier progreso social”* (MARTÍN – SÁNCHEZ, F., 1940; CANES GARRIDO, F., 1993; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013).

En cualquier caso, puede que la efectividad de esta iniciativa fuera limitada y controvertida, pero lo cierto es que, durante al menos unos años, el mundo rural y la gente de a pie pudieron acercarse y coquetear, abierta y altruistamente, con la música de Wolfgang Amadeus Mozart (1756 – 1791), con las novelas de Charles Dickens (1812 – 1870) y Víctor Hugo (1802 – 1885), con el teatro de Lope de Rueda (1510 – 1565) o con los lienzos de El Greco (1541 – 1614), algo que, desafortunadamente, no aminoró sus desgracias y, desde luego no impidió las que estaban por llegar, pero que, por los ideales democráticos que promovió y por la manera en la cual apostó por el saber en general, sí que sentó los pilares para que, muchos años después, en España y, más concretamente en su medio rural, se pudiera hablar de libertad y, sobre todo, se pudiera disfrutar de una vida cultural (BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A., 2004: 43; CANES GARRIDO, F., 1993; GONZÁLEZ RUCANDIO, V., 2011; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L., 2002; LÓPEZ COBO, A., 2007; MARTÍN BÁREZ, M., 2002; MARTÍNEZ RUS, A., 2010; OTERO URTAZA, E.M., 2009; SÁNCHEZ LLAMAS, F.J., 1994; VIÑAO FRAGO, A., 1983).

Tristemente, la inminencia del alzamiento militar y de la guerra civil española (1936), truncaría todo el sueño, trayendo consigo nuevos tiempos de oscurantismo para nuestra querida escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013; CANES GARRIDO, F., 1993)....

1.2.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA POSTGUERRA HASTA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E.) DE 1970

Finalizada la guerra civil española, pasaría a ocupar la titularidad del Ministerio de Educación Nacional, anteriormente conocido como Ministerio de Instrucción Pública, D. José Ibáñez Martín quien concibió la educación a través de un modelo impositivo, regio e ideológico caracterizado por (CARBONELL, J., 1996: 232 – 233; DÍEZ PRIETO, M.P., 1989: 34; FERNÁNDEZ, C., 1976: 27; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; FEU GELIS, J., 2004):

- Un regreso al modelo escolar del Antiguo Régimen, más nacional y bajo la confesionalidad al catolicismo, la Iglesia adquiere de nuevo una destacada presencia e influencia tanto en la enseñanza como en el sistema educativo.
- Acción destructora, un proceso continuo de desmantelamiento de la reforma educativa propiciada por el gobierno de la Segunda República.

- Influencia de lo ideológico como factor de inculcación y disciplinarización social (CORCHÓN ÁLVAREZ, 2005, 1997: 46; AMO LOBO, J., 1991: 29) pues:

“La función básica de la Contrarreforma Franquista era el control y la represión política – ideológica en todos los ámbitos de la vida social y cultural, mientras se despreocupaba totalmente de los aspectos técnicos y pedagógicos y de los relativos a los principios de universalidad y gratuidad de la enseñanza” (CARBONELL, J., 1996: 232).

- Centralismo y autoritarismo, propio de un régimen naciente que bebía de las influencias dominadoras del fascismo, movimiento en auge durante la época.
- Abandono absoluto de la escuela pública, en contra de lo que propiciaban los ideales educativos de la República.
- Prohibición del uso de las lenguas autóctonas en la enseñanza.
- Ampliación de la obligatoriedad de asistencia a la escuela hasta los doce años, si bien esta edad sería nuevamente ampliada hasta los catorce durante los años sesenta, cuando el régimen empezó a entrar en crisis.

Durante el período franquista se publican dos leyes esenciales para la configuración del sistema educativo: la Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 y la del Texto Refundido de 1967, ambas con la misma base ideológica y con escasas diferencias entre una y otra (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945, 1967). Es en este período (Ley de Educación Primaria de 1945) donde se va a definir la escuela rural en función de muchas ideas e indicadores que, como ya se verá más adelante, tienen todavía plena vigencia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 47 – 48, 2000: 20; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 29 – 30; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945, 1967; FERNÁNDEZ, C., 1976).

Entre las principales medidas y consideraciones propugnadas por la ley citaremos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 47 – 48, 2000: 20; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 29 – 30; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Arts. 5 – 73; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009):

- Consagración de la separación de sexos por razones de índole moral y eficacia pedagógica (Art. 14), la ubicación de niños y niñas en locales distintos y bajo la tutela de maestros y maestras respectivamente (Art. 20) con la excepción de las escuelas de párvulos (4 a 6 años) en las que la matrícula no permitiese la división de sexo, y de las escuelas mixtas, cuando el núcleo de población no diese un contingente escolar superior a los treinta alumnos entre los seis y los doce años (Art. 31).
- Establecimiento de la gratuidad para aquellas familias que no pudiesen sufragar los servicios educativos.
- Creación del tipo de escuelas graduadas, la cartilla escolar y el certificado de estudios primarios como documento acreditativo de que se había cumplido con el requisito de la obligatoriedad de la educación hasta la edad mínima de doce años.
- Configuración de un curso escolar de 240 días de duración como mínimo (sólo superado por Dinamarca) y una jornada de cinco horas sin incluir las enseñanzas complementarias (Art. 41).
- Elevación a la categoría de ley de los derechos del niño, de acuerdo con la Declaración de Ginebra, aunque se pretendiera formar una juventud fuerte y sana mediante el ya arcaico y consabido método de la memorización como mejor recurso de aprendizaje.
- Imposición de la moral católica según las disposiciones vigentes del Derecho Eclesiástico, la unicidad de la lengua española en detrimento de las lenguas autóctonas y la disposición de que la educación primaria femenina preparase especialmente para la vida del hogar, la artesanía e industrias domésticas. (Art. 11).
- Necesidad de estudiar, para el ejercicio de la labor docente, al menos tres cursos en la Escuela de Magisterio, a partir de los 14 años de edad. (Art. 63).

- Definición de escuela rural en un sentido amplio como aquellos centros unitarios situados en aquellos núcleos de población cuya densidad dentro de un kilómetro no supere los 250 habitantes con una ratio de 30 / 1. De no ser así, el radio sería ampliado hasta dos o más kilómetros, siendo los alumnos transportados gratuitamente (Art. 17).
- Desde la concepción más restrictiva se entendía como escuela rural a aquellas escuelas de censo inferior a 501 habitantes.
- Se consideran típicamente rurales aquellas escuelas pertenecientes a aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a 500 habitantes.

Las anteriores medidas, no obstante, no supusieron un cambio significativo para la precaria situación en la que se encontraba la escuela rural durante las dos primeras décadas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), pues tal y como recuerda BAYO (1976):

“Durante los veinte años que van de 1939 a 1959 no hubo enseñanza rural digna de tal nombre. Sin contar que los pueblos pequeños carecían de escuelas, la miseria de la época era tanta en los grandes que los hijos de los campesinos y de los artesanos apenas podían acudir a la escuela. Sin haber cumplido los siete años tenían que ocuparse del pequeño ganado familiar y ayudaban en todas las faenas agrícolas. Una confirmación de estas situaciones la tendríamos investigando la extensión del analfabetismo entre los mozos de los reemplazos de esa época. Ni siquiera se llevó a cabo, en términos generales, una tarea rudimentaria de alfabetización. En aquellos años las masas trabajadoras sólo tenían un objetivo que apenas pudieron cumplir: trabajar todos los días y acostarse con el estómago mínimamente satisfecho. Y no podía haber una enseñanza medianamente válida porque no había necesidad de calificar fuerza de trabajo: el número de desocupados en el campo, aliviado dramáticamente por las bajas de la guerra y de la represión, había vuelto a alcanzar sus cotas más altas” (BAYO, E., 1976: 2)

Y es que, tal y como apuntaba FERNÁNDEZ (1976), el Ministerio de Educación de la época no parecía mostrar interés ni siquiera por los mínimos problemas infraestructurales que presentaba la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), pese a estar concentrada en ella la mayor parte de la población española:

“La preocupación del Estado por la escuela rural fue nula en este período. En el año 53 se dictó la Ley de Construcciones Escolares en cuya realización se trataba de comprometer a tres organismos oficiales: el Estado, las juntas provinciales y los ayuntamientos. A partir del año 56, gracias a un nuevo equipo ministerial, las escuelas rurales dispusieron de mejores locales, con nuevas construcciones” (1976: 27).

Durante el período que nos ocupa se dan dos planes de estabilización. El primero (1964 – 1967), preocupado en la subsanación de las deficiencias derivadas de la falta de aulas, la escolaridad obligatoria reducida, la escasa retribución salarial del magisterio y su dispersión rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 48, 2000: 20; Díez Prieto, M.P., 1989: 36; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). En ésta época y, hasta bien llegada la crisis de los setenta, se reincide en el hecho de que:

“La escuela ha seguido cumpliendo su función de ser ‘transmisora de ideología’, y de forma inadecuada e insuficiente, habría cumplido su papel de ‘transmisora de cualificaciones’. Es un hecho conocido que el éxodo rural estuvo formado por personas que carecían de una formación cultural suficiente y de una cualificación profesional”. (CARMENA, G. & REGIDOR, J.G., 1984: 25).

El II Plan de Estabilización surge como consecuencia inmediata de lo dispuesto en el primero, dentro del marco del texto refundido de 1967 de la Ley de Educación Primaria de 1945 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945, 1967; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Se intensifica la construcción de colegios

nacionales con la meta de orientarse hacia la organización graduada de la enseñanza, se abandona el fomento de la escuela unitaria y se adoptan políticas de agrupamiento estructural que resultarían determinantes para las acciones educativas de la Ley General de Educación de 1970. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945, 1967; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

El profesorado tampoco vio ninguna mejora notable de su situación con respecto a la época de la Ley Moyano, pues muchos aspectos de dicho texto legislativo permanecieron vigentes mucho tiempo después, sobre todo lo referente al ejercicio de la docencia en centros incompletos, en donde la posesión del correspondiente título académico seguía sin ser requisito necesario para la misma (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945, 1967; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“Las escuelas masculinas de localidades de censo inferior a 501 habitantes podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico. (...). Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a 500 habitantes, podrán ser encargados de la enseñanza primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la escuela rural de la localidad”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Art. 73).

De esto se deduce que para ejercer la docencia en localidades pequeñas, en aldeas, en caseríos y en pedanías, no era necesario que el profesor estuviese en posesión del correspondiente título de Magisterio (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945, 1967; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En los centros urbanos y en los de poblaciones con un censo superior a 501 habitantes, el profesor requería de la titulación obligatoria *“salvo en el caso de los sacerdotes con certificado de aptitud pedagógica, expedido por su respectivo ordinario”*. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Art. 25.1). En ambos casos, serían nombrados por un período de cinco años prorrogables y con el sueldo de entrada del Magisterio Nacional. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 31). Esta consideración tan desigual establece, según CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 50, 2000: 21), nuevos criterios de discriminación manifiesta en lo referente al tratamiento que recibían los centros urbanos, en detrimento de los rurales.

No deja de ser irónico, por otra parte, que el Ministerio de Educación, plenamente consciente de la poca consideración profesional y social que sufrían los docentes de la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009), reclamara como requisito para el ejercicio de la labor pedagógica el *“gozar, por su tradición docente o por su eficacia pedagógica, de público prestigio”*, exigencia más próxima a una broma de mal gusto que a una verdadera demanda técnica o social. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Art. 25.4, 1967).

Parece patente además, en palabras de BERLANGA QUINTERO (2003: 37), que el esfuerzo personal y profesional que hacían los 85.000 maestros de la época no gozaba de la consideración necesaria y tampoco era remunerado dignamente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945, 1967; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). Había plena conciencia de que la situación de los maestros de la escuela rural no era buena (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; FEU GELIS, J., 2004; CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009). El maestro seguía subsistiendo en una situación precaria y ahora, a la postre, era más un guardián ideológico de la ortodoxia del régimen franquista que un educador, en el sentido formal del término (CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R., 2009):

“Por muchas razones, y salvo excepciones honrosísimas, los maestros son meros auxiliares de la gendarmería e impiden la llegada de ideas que son de uso común en las ciudades. Sin ánimo de herir a nadie, es conveniente referirse al cambio de significado habido en el magisterio durante los últimos cuarenta años. En tiempos de la República y de la Monarquía el maestro

rural era —hablando siempre en términos generales— uno de los puntales más firmes en los pueblos de las ideas del liberalismo y la tolerancia. Este tipo de maestro fue sustituido por otro de signo contrario, autoritario, distante e integrado en las fuerzas caciquiles de la población. Muchos de aquellos viejos maestros fueron depurados y para cubrir el vacío se fabricaron rápidamente titulados que ni siquiera habían cursado estudios medios”. (BAYO, E., 1976: 3 – 4).

1.3.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E., 1970) HASTA LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E., 1990)

Probablemente y, según destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000, 1997: 50), el antecedente legislativo más importante que tiene el sistema educativo que hoy conocemos todos es, conjuntamente con la Ley Moyano, la Ley General de Educación de 1970, o Ley Villar Palasí, llamada así en honor al, por aquel entonces, Ministro de Educación que la promulgó (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Presionado por las fracciones más abiertas y tecnocráticas del régimen franquista, el ministerio pretendía, en un intento ciertamente ambicioso, la modernización, la racionalización y la flexibilización del sistema educativo con el presente texto legislativo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2004). La reforma contó con el beneplácito de diversos organismos internacionales y fue bien acogida, si bien, sus propósitos reformistas chocaron frontalmente con la resistencia de los sectores más inmovilistas y radicales del régimen del General Francisco Franco (1892 – 1975), que impidieron la financiación de la ley y, como consecuencia inmediata, la implantación del principio de gratuidad en la educación, requisito imprescindible de una escuela de masas de carácter democrático. (CARBONELL, J., 1996: 233; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Los rasgos más significativos de la que, probablemente constituyera la segunda reforma educativa más importante en nuestro país, fueron los siguientes (CARBONELL, J., 1996: 233 – 243; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 55; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Sustitución del antiguo discurso, explícitamente ideológico de las regulaciones curriculares en torno al nacional – catolicismo por otro de carácter básicamente técnico y ausente de ideología. El control sobre la actividad docente se centrará a partir de entonces y, principalmente, en la expresión técnica de su trabajo y en la adquisición, por parte de los alumnos, de los objetivos terminales oficialmente prescritos.
- Modernización de la escuela, sobre todo en el aspecto pedagógico, que se encontraba demasiado ideologizado por imperativo del régimen franquista.
- Adecuación del sistema escolar al sistema productivo, aplicaciones de los postulados de la Teoría del Capital Humano a la Educación.
- Obligatoriedad de la educación y asistencia a la escuela hasta la edad de catorce años.
- Reordenación de los ciclos educativos, desapareciendo la Primaria y la Secundaria para constituir lo que ahora pasaría a denominarse como Enseñanza General Básica (E.G.B).
- Cierta tolerancia y apertura a la enseñanza en otras lenguas autóctonas del Estado, hecho que hasta ese momento había estado totalmente prohibido.
- Construcción de un nuevo sistema de Formación Profesional que garantizaba una mayor cualificación de la mano de obra.
- Formalización de la relación del Estado con el sector privado de la enseñanza mediante la política de conciertos educativos, según los cuales, los centros privados que reunieran determinadas características y condiciones recibían ayudas económicas. No obstante, las fuertes presiones de la Iglesia consiguieron que esta política de conciertos fuese sustituida por las subvenciones a las escuelas privadas sin ningún tipo de contrapartida y a cargo de los presupuestos generales del Estado.

Aunque la Ley General de Educación apostaba por una mayor apertura de mentalidad así como por una reforma más equitativa y ambiciosa del sistema educativo, sus postulados requerían de esfuerzos que sobrepasaban el nivel económico del ministerio y el Estado en ese momento y, en gran medida, el texto pecó de demasiado idealista al pretender llevar a cabo una reforma de tal trascendencia con las dotaciones económicas que se asignaron en aquel entonces (CARBONELL, J., 1996: 233; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CARTAGENA, J.I., 1984), pues:

“...no contó durante el largo proceso de puesta en marcha, ni con los presupuestos económicos necesarios ni con la voluntad política imprescindible para conseguir que la cantidad de puestos escolares viniera acompañada por una calidad del conjunto del proceso educativo capaz de asegurar una respuesta equilibrada a la demanda que en esta materia exigía la sociedad española.” (CARTAGENA, J.I., 1984: 1).

Dos de los grandes objetivos educativos a conseguir con la implantación de la nueva ley, a saber: la mejora de la calidad de la enseñanza y la consecución efectiva del principio de igualdad de oportunidades, no fueron alcanzados precisamente por el primordial impedimento que suponía la falta de una financiación adecuada, lo que supuso importantes y decisivos cambios en su aplicación (CARBONELL, J., 1996: 233; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CARTAGENA, J.I., 1984; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), más concretamente:

“...la ley no tenía en cuenta suficientemente: la nueva situación económica y política; las tensiones sociales actuales; la dinámica de las nuevas generaciones; etc. La Ley General de Educación no favorecía suficientemente la igualdad de oportunidades, la calidad de la enseñanza, la convivencia democrática, el pluralismo ideológico, las peculiaridades regionales, etc. Así, esta ley ha significado en realidad una efectiva escolarización obligatoria desde los 6 a los 14 años, pero no puede hablarse de una escolarización única y gratuita ni, asimismo, de una mejora considerable de las condiciones y la calidad de la educación para toda la población en edad escolar.” (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 1)

1.3.1.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA PROMULGACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN HASTA EL REAL DECRETO DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DE 1983

Centrándonos en la política educativa que el ministerio adoptó para con la escuela rural durante los primeros años de la reforma de la Ley General de Educación, podemos concretar sus actuaciones en función de tres aspectos fundamentales resaltados por CARMENA & REGIDOR (1981: 2 – 6), a saber, tratamiento de los centros, del profesorado y del alumnado (CARBONELL, J., 1996: 233; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1.- Tratamiento de los Centros

Tal y como señalan estos autores, existen dos características básicas que definen a la escolarización rural según el tipo de centro:

“La escolarización según el tipo de centros existentes en el medio rural posee dos caracteres que la definen a lo largo de todo el período: la supremacía de la enseñanza estatal sobre la no estatal, y un significativo porcentaje de unidades escolares en centros incompletos.” (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2).

Aunque no se aprecian diferencias importantes en la relación de las enseñanzas estatales y no estatales tras la aplicación de la reforma de la L.G.E., sí que se puede hablar bastante en lo referente a la evolución del número de unidades en los centros incompletos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012)...

La nueva política del Ministerio de Educación apostó por las concentraciones escolares que, tal y como remarcan los autores, obedecían a un doble objetivo (CARMENA, G. &

REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Facilitar la educación obligatoria a los alumnos que viven en áreas de población diseminada o escasa, y suprimir un elevado número de escuelas unitarias con fuertes costes de mantenimiento debidos a la mínima relación profesor / alumno.
- Elevar notablemente el nivel pedagógico de los centros (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970).

El ritmo de construcción de estas concentraciones escolares va a condicionar considerablemente la evolución de los puestos escolares creados en el mundo rural y, si bien al principio de la implementación de la ley se creó un gran número de los mismos, alcanzando éste su punto álgido en el curso académico 1971/72, posteriormente su ritmo de creación quedaría totalmente estancado debido a dos factores principales: la fuerte reducción presupuestaria y una creciente oposición social a las concentraciones (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004).

Tal y como se puede comprobar, las concentraciones no fueron la panacea de la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004). De hecho su concepción era confusa e irregular, en tanto que su constitución se veía influida por factores como el número de niños concentrados en el centro, los núcleos de población de procedencia, las rutas de transporte, las características de la zona donde se sitúa la concentración, etc (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970; FEU GELIS, J., 2004). Concretamente y, según CARMENA & REGIDOR (1981), se detectaba una problemática común muy compleja que podía ser sintetizada en torno a cuatro ejes vertebradores (HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2):

- Las limitaciones infraestructurales de los nuevos edificios que albergaban la sede de los centros y sus dotaciones.
- Las deficientes y desiguales condiciones en las que se realizaba el transporte escolar.
- La deficiente y desigual atención prestada al comedor escolar en los centros.
- La inadecuación de la estructura organizativa interna, que no se adaptaba en absoluto a las necesidades específicas de estos centros.

Esta política educativa concentradora no supuso en principio un avance para la escuela rural, en tanto que adolecía de importantes restricciones presupuestarias que no permitían ni siquiera el mantenimiento de la infraestructura más elemental (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004). En este sentido, CARMENA & REGIDOR (1981) destacan que, hasta la llegada de los Pactos de la Moncloa en 1978, donde se adoptaron una serie de medidas de revitalización presupuestaria en el ámbito educativo, la situación de los centros rurales y las concentraciones seguía siendo lamentable (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Así:

“...hasta 1978 la situación de los centros escolares rurales dejaba mucho que desear. Abundaban todavía centros antiguos, en mal estado de conservación y mal equipados, ya que el fuerte empuje renovador de los primeros años de la década no fue suficiente.” (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2).

2.- Tratamiento del Profesorado

Tal y como señalan CARMENA & REGIDOR (1981: 2 – 3), la evolución de la situación del profesorado de la escuela rural viene íntimamente supeditada a la política ministerial de las concentraciones escolares (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004). Estos autores no aprecian un cambio sustancial en cuanto al número de docentes en activo dentro del medio rural. Ni se han

producido disminuciones importantes ni aumentos considerables (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Lo único destacable para ellos es que:

“...las variaciones apreciadas se han debido a una menor demanda de puestos escolares en las zonas rurales, motivada por el éxodo de los años 60. De hecho, con el cierre de centros incompletos lo que ha tenido lugar ha sido un trasvase de maestros que ejercían en este tipo de centros a los centros comarcales.” (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2 –3).

Este hecho viene ratificado por BERLANGA QUINTERO (2003: 57) que afirma que, debido a la nueva ordenación concentradora de las escuelas rurales, muchos maestros aprovecharon la coyuntura de supresión de centros y puestos de trabajo para intentar encontrar en las concentraciones una opción de mejora de sus condiciones sociolaborales, interesándose por las posibilidades de promoción que se ofrecían mediante cursillos de especialización de 400 horas de duración, cursillos regulados por la Orden de 17 de Junio de 1972 (B.O.E. de 1 de Julio de 1972) que podían ser realizados, o bien durante el año académico en período no lectivo, o bien en período vacacional y fines de semana, en función de la distancia a la ciudad que tenían que cubrir los profesores desde su residencia habitual (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004).

Así pues, la situación general del profesorado tras la aplicación de la política concentradora del Ministerio de Educación parecía clara (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a): por un lado los profesores que ejercían su labor en centros incompletos, no veían una transformación sustancial en su situación laboral aunque corrían el riesgo de que sus escuelas fueran cerradas, mientras que por otra parte los docentes de centros completos y concentraciones disfrutaban de mejores condiciones laborales (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004). En este sentido, CARMENA & REGIDOR (1981) resaltan que:

“Para los maestros con destino en centros incompletos no han existido transformaciones importantes en las condiciones en que desarrollan su actividad educativa; la total ausencia de medidas viene a caracterizar su situación. Los maestros destinados en centros completos sólo por este hecho disponen de mejores condiciones, pero, aunque en este caso sí se han formulado una serie de cambios fundamentales, no se han llevado a efecto en su mayoría. Así, no tiene efectividad una plantilla de profesores por centro; no hay una participación activa del profesorado en la planificación educativa; y no se ha dado un cambio en las funciones tradicionales del maestro, a la vez que viene realizando funciones ajenas a su profesión. En suma, se ha pedido al maestro que lleve a cabo un gran esfuerzo de cambio, actualización y trabajo, pero no se le han ofrecido expectativas de mejora económica, social, de condiciones y de promoción.” (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 3).

3.- Tratamiento del Alumnado

En este aspecto, CARMENA & REGIDOR (1981: 3), conscientes de que en realidad los alumnos son meros receptores de las consecuencias derivadas de la puesta en marcha de una determinada política educativa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003), optan por sintetizar sus conclusiones en base a dos aspectos fundamentales: las condiciones de escolarización del alumnado y las posibilidades que les ofrece la nueva configuración del sistema educativo, antes, durante y después de la enseñanza obligatoria (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Una primera valoración generalista de este aspecto, es la que hace BERLANGA QUINTERO (2003), con unas conclusiones no demasiado esperanzadoras para los alumnos del medio rural, pues:

“La creación de grandes concentraciones representó para el alumno de medios rurales un fuerte desarraigo, el aumento del fracaso escolar, dramáticos accidentes por el masivo transporte y, en definitiva, pérdida de calidad educativa y de vida”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 56)

Refiriéndose a las condiciones de escolarización del alumnado, CARMENA & REGIDOR (1981: 3) hacen hincapié en dos puntos básicos: el “déficit físico” y el “déficit funcional”. Sobre el “déficit físico” estos autores no ocultan su satisfacción por el hecho de haber logrado una amplia ratio de escolarización de los niños del medio rural, si bien los resultados no eran del todo satisfactorios (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), pues tal y como manifiestan:

“El ‘déficit físico’ ha desaparecido casi por completo al final de los años 70 para la E.G.B.; aunque hay que señalar que todavía en 1976 existían, según datos oficiales, 23.753 niños sin escolarizar pertenecientes en su mayor parte a zonas rurales de población muy diseminada”. (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 3).

El “déficit funcional” viene caracterizado, a juicio de estos autores (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), por la escolarización de alumnos en centros incompletos. La solución, vista la política concentradora del Ministerio de Educación, parecía simple en principio: apostar por la escolarización en centros completos a través de las concentraciones escolares (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004), pero nuevamente los recortes presupuestarios que caracterizaron la implementación de la L.G.E. en sus primeros años de vida, hicieron que el remedio fuese casi peor que la enfermedad (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 3).

En cuanto a las posibilidades que la nueva configuración del sistema educativo ofrecía a los alumnos, se podría sintetizar las conclusiones de estos autores en tres puntos fundamentales (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 3 – 6), a saber:

- La no obligatoriedad y la no gratuidad del nivel preescolar situaba a los niños del medio rural en abierta discriminación con respecto al resto; habida cuenta del escaso número de puestos escolares creados en centros estatales, de la práctica total ocupación de este nivel por la enseñanza no estatal y de la inexistencia de este tipo de centros en zonas rurales. Hasta la llegada de los Pactos de la Moncloa en 1978, la dotación económica asignada a este nivel había sido casi inexistente, si bien, después de los mismos, la atención fue algo más significativa, aunque con un carácter muy transitorio (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- La discriminación patente, sobre todo de los niños escolarizados en centros incompletos durante la segunda etapa de la E.G.B. Los alumnos no se encontraban distribuidos por cursos homogéneos y no disponían de la imprescindible atención de profesorado especialista, por no hablar de que, en no pocas ocasiones, las deficiencias organizativas del centro les obligaban a asistir a la institución comarcal, lo cual les suponía un grave trastorno en tanto que, como señalan los autores, los fondos suministrados para subvencionar el transporte y el comedor escolar resultaban manifiestamente insuficientes (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004).
- El abandono masivo de los estudios una vez finalizada la escolaridad obligatoria. La razón principal era la inexistencia general de centros de Formación Profesional (F.P.) así como la inadecuación del tipo de enseñanza cuando existían y la falta de expectativas en lo referente a salidas profesionales. El B.U.P. suponía, en la gran mayoría de los casos, una alternativa de elección obligada si se quería continuar estudiando, lo que suponía para los alumnos del medio rural el abandono inmediato de

la vida académica ante la gran cantidad de dificultades que tendría que superar el alumno (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

En general y, tal y como señala CARTAGENA (1984: 1), ciertos elementos endógenos y exógenos a la propia configuración del nuevo sistema educativo nos presentaban un panorama con importantes desajustes (FEU GELIS, J., 2004), entre los cuales cabe destacar:

- El desarrollismo de los años 60 que determinaba, por un lado, la aparición de los guetos urbanos, los suburbios, los barrios sin infraestructura ni equipamiento y con una población desarraigada; por otro, el progresivo deterioro y estancamiento de un gran número de municipios rurales. Según el censo de población del I.N.E., el 43% de los municipios del país poseían una población inferior a los 500 habitantes lo cual suponía 3.449 del total de municipios, cifrado en 8.022. Y ello unido la compleja orografía que, en muchos casos, aísla de otros núcleos urbanos (HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- Los rápidos cambios producidos en la configuración de la estructura económica de España, ya que la transformación del proceso productivo no tuvo una correlación en las estructuras educativas, caso especialmente grave en F.P., donde todavía el 40% de los alumnos estudiaban la rama administrativa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005).
- La falta de adecuación del profesorado y del contenido de los programas (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- Una política de concentraciones escolares en E.G.B. fuertemente contestada, sin que, por otro lado, se diera solución real a la problemática de la escuela unitaria del mundo rural que, en número de 5.000, supone el único foco educativo y cultural de muchas pequeñas poblaciones (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Durante esta subetapa de trece años, la evolución de la escuela rural en nuestro país sufre constantes altibajos, contrastes a los que hace referencia CORCHÓN ÁLVAREZ (2005; 1997: 52 – 53; 2000: 24), agrupándolos en cuatro etapas fundamentales:

1. 1971 / 1972: Disminución de las escuelas unitarias, mixtas y graduadas debido a la implementación de las concentraciones escolares. Se crean los centros comarcales y las escuelas – hogar.
2. 1973 (III Plan de Desarrollo Económico y Social, 1972 - 1975): Fuerte estancamiento en la creación de nuevos puestos de trabajo debido a la insuficiencia presupuestaria y la oposición social generada a raíz de la aparición de las concentraciones escolares.
3. 1978 (IV Plan de Desarrollo Económico y Social, 1976 – 1989): Aprobación de una partida extraordinaria de 40000 millones de las antiguas pesetas en el período 1978 – 1979 que vendría acompañada de la creación de nuevos centros completos. Tal acontecimiento tuvo lugar con motivo de los Pactos de la Moncloa.
4. 1980: Nuevo estancamiento en la creación de puestos de trabajo docentes debido a un importante recorte presupuestario para la escuela estatal.

En general y, aunque probablemente esto no formaba parte del plan inicial del Ministerio de Educación, la implementación de la L.G.E. resultó más negativa que beneficiosa para la escuela rural (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), con una política concentradora que, amén de la manifiesta carencia presupuestaria con la que fue emprendida, no terminaba de resolver sus problemas más elementales y no convencía a la población pues:

“... las concentraciones escolares se vuelven rentables para la administración española, como cómodas para el maestro pero no para la

población rural, ya que la concentración conlleva la homogeneización (al menos en las actuales condiciones políticas) y ésta supone prescindir completamente de la realidad socioeconómica y cultural de esos niños rurales a los que se quiere escolarizar". (FERNÁNDEZ, C., 1976: 27).

De hecho, hasta tal punto resultó ser negativa para la educación rural esta política adoptada por la nueva ley de Educación (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), que incluso llevó al propio ministerio a replantearse sus acciones:

"El mismo ministerio comienza a darse cuenta de sus fallos: a las escuelas rurales o a las concentraciones escolares no les llega el presupuesto; ha surgido una gran cantidad de problemas imprevistos, transporte escolar comedor, etc. Algunos sospechan que la administración ha llegado hasta a recomendar que se vuelvan a utilizar las escuelas unitarias, abriendo de nuevo aquellas que aún estén en buen estado". (FERNÁNDEZ, C., 1976: 27).

Aunque parece casi rotundo el hecho de atribuir un estrepitoso fracaso a las concentraciones escolares, y pese a que FERNÁNDEZ (1976: 25) y BERLANGA QUINTERO (2003: 56) afirman que la mayoría de estas escuelas fracasaron debido a la irracional planificación con la que fueron llevadas a cabo, al no respetar la unidad de población en el medio rural (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004), para CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 53; 2000: 24) resulta más interesante hacer valoraciones atendiendo a las ventajas e inconvenientes que, a juicio de diversos autores, presenta cada tipo de centro. En ese sentido, cabe hacer las siguientes distinciones:

LA ESCUELA RURAL

(SANTOS GUERRA, M.A., 2002: 110 – 111; CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005, 1997: 54 – 57, 2000: 25 – 27; FERNÁNDEZ, C., 1976; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984, 1981; NOGUERA JUÁREZ, M.P. & PEÑA PÉREZ C.M., 2002: 1409; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 96 – 97; FEU GELIS, J., 2004)

Ventajas:

1.- De Carácter Instructivo - Formativo

1. Mayor contacto y relación más cercana y personal entre profesorado, alumnado y familias. La permanencia de la relación docente – discente garantiza la orientación y motivación del profesor.
2. Mayor autonomía administrativa y profesional en el proceso instructivo.
3. Mayor facilidad de implementación de las actividades extraescolares.
4. Mayor contacto con la naturaleza que puede ser utilizado como recurso didáctico de amplio potencial pedagógico.
5. Al ser pequeña la matrícula, es posible realizar una verdadera enseñanza individualizada. Se favorece el uso de adaptaciones curriculares individualizadas y la evaluación puede ser continua.
6. Enriquecimiento de la socialización y la convivencia del niño al coexistir varios cursos en el seno de una misma aula. La necesidad de actividades socializadas queda cubierta en este tipo de escuela.
7. El trabajo continuado con los mismos niños favorece su formación y se les conoce más a nivel individual y grupal.
8. El hecho de que el alumno tenga que trabajar sólo durante gran parte de la jornada escolar, aumenta el sentido de la responsabilidad, el autogobierno y el sentido de la iniciativa.

9. Aumento del tiempo de ocio al reducir el tiempo de desplazamiento del alumno hasta la concentración escolar.
10. La escuela es un potente factor de socialización que supone un elemento decisivo y esencial para ayudar a la mujer a recuperar el puesto que le corresponde en el seno de una sociedad que sigue adoleciendo de androcentrismo.
11. Es posible organizar actividades complementarias, tanto por el tiempo como por la ayuda que pueden prestar los padres y las madres.
12. Aumento de la flexibilidad organizativa al tratarse de grupos pequeños y poder efectuar salidas de la escuela sin complicaciones para otras actividades o personas.

2.- De Carácter Social

1. No hay transporte escolar.
2. Durante el día los pueblos no se quedan sin niños. Favorece el arraigo familiar y social. Se produce una mayor integración en el medio.
3. Son el más importante y, en no pocos casos, el único foco de cultura de la localidad.
4. Evita la emigración de matrimonios jóvenes.
5. Contacto y vinculación permanente de los niños y niñas con sus familias, tanto en situaciones normales como en extraordinarias como enfermedades, etc.
6. Aumento de la vida en los pueblos, vida que dan los niños y niñas que van haciendo patente, paso a paso su futuro.

Inconvenientes:

1.- De Carácter Instructivo – Formativo

1. Ausencia de preescolar debido a la infrecuencia de existencia de una unidad para este nivel.
2. Aislamiento físico – humano y cultural de profesorado y alumnado.
3. Descontextualización de programas, libros de texto no adecuados, cultura marcadamente urbana, etc.
4. Inadecuación de la formación docente inicial.
5. Coexistencia de diversos niveles en el seno de una misma clase, una dificultad añadida a la falta de preparación específica inicial de los docentes para el ejercicio de su labor en este tipo de centros.
6. Excesiva movilidad del profesor por falta de estímulos. Impide la formación de equipos estables y conduce a su desgaste profesional.
7. Alto nivel de exigencia a los docentes, que han de asumir un esfuerzo adicional para montar todo el sistema instructivo en todos los niveles y cursos.
8. Dadas las exigencias de la instrucción actual, existe una limitación en el profesor, tanto en el dominio de todas las materias (incluidas las de especialidad) como en la metodología de las mismas.
9. Pese a las ventajas de la permanencia de la relación docente – discente, se manifiesta una incidencia muy fuerte en el rendimiento cuando hay errores en el profesor o incompatibilidad entre ambos.
10. Si son muchos alumnos y niveles en clase, la orientación y motivación docente en el trabajo individual y socializado puede ser poco por cuanto se ha de dedicar a la actividad magistral propiamente dicha con un grupo, mientras los otros efectúan los demás tipos de trabajo.
11. En el supuesto anterior, de muchos alumnos y niveles, el rendimiento escolar es menor, ya que al tener que hacer el profesor el horario por secciones, el discente recibe atención directa del docente durante una limitada parte de la jornada escolar, lo

cual conduce a un proceso de enseñanza – aprendizaje más flojo. La calidad de la enseñanza es inferior.

12. Continuando bajo el marco de los dos supuestos anteriores, se pueden dar problemas de organización.
13. La ayuda al profesorado es insuficiente.
14. La existencia de pocos alumnos en un mismo nivel. Puede que se vean empobrecidas sus experiencias con otros compañeros de su misma edad.
15. Deficiencias infraestructurales de los edificios escolares, de los materiales (espacios deportivos, talleres, etc.).

2.- De Carácter Social

1. Falta de los servicios sociales más elementales.
2. Absentismo escolar.
3. Falta de una mínima infraestructura cultural, destruyéndose la propia identidad al reemplazar la cultura autóctona por la urbana, vendida como supuestamente mejor.
4. En las escuelas unitarias, si el profesor causa baja, los alumnos se quedan en casa por falta de un sustituto.
5. Gran pobreza de ambiente familiar – cultural (analfabetismo, escaso vocabulario, graves deficiencias gramaticales, etc...).
6. Tras finalizar los estudios obligatorios, el destino de los alumnos es: unos pocos, al centro comarcal a hacer el Bachillerato y, la gran mayoría, al trabajo agrícola.

LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES

(CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000; GRANDE RODRÍGUEZ, M. 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984, 1981; FEU GELIS, J., 2004, RASO SÁNCHEZ, F., 2012)

Ventajas:

1.- De Carácter Instructivo – Formativo

1. Mejora de las instalaciones, más recursos.
2. Se dispone de profesores especialistas en las distintas áreas.
3. Mejora de la calidad de la enseñanza, ventaja que, según CORCHÓN ÁLVAREZ (2005; 2000), surge como consecuencia directa de las otras dos anteriores, el nivel de los niños es más alto, e igualmente mejora su preparación.
4. Ampliación del campo de relaciones personales de los alumnos y, con ello, se produce una mejora de su socialización. Se fomenta la convivencia.
5. Mejor posibilidad de coordinar en equipo el trabajo docente al estar el maestro agrupado.

2.- De Carácter Social

1. Se facilita la escolaridad obligatoria a los alumnos que viven en áreas donde el nivel de poblamiento es diseminado o escaso.
2. El uso del comedor escolar (siempre y cuando funcione debidamente, dado que, para algunos, por su mal funcionamiento, es más bien un inconveniente en tanto que adolece de insuficiencia presupuestaria, hábitos no corregidos, etc...).
3. Rentabilidad para el Estado.

Inconvenientes:

1.- De Carácter Instructivo – Formativo

1. Escasa preparación académica y profesional de los docentes, que se ven obligados a trabajar con diversas culturas.

2. Los contextos escolares son de cultura urbana.
3. Los niños pequeños, de entre 4 y 5 años, se quedaban sin preescolar.
4. Discriminación, rechazo e infravaloración de los niños rurales por parte de los que provienen de ambiente urbano.
5. Influencia distorsionada que ejerce sobre los niños la confluencia de dos modelos culturales antagónicos como son el de la escuela urbana y la familia rural.
6. Peligrosa transición de uno a varios maestros que sufren los niños, en tanto que el contacto más directo, personal y familiar se pierde.
7. La relación tutorial de los padres con el profesorado de sus hijos no resulta fácil, así como tampoco resulta fácil la participación de aquellos en la vida cotidiana del centro.

2.- De Carácter Social

1. Peligro de transporte escolar. Madrugones.
2. Los niños pasan todo el día fuera de sus casas y el horario les supone una seria restricción para sus ratos de juego y ocio.
3. Las concentraciones escolares contribuyen al despoblamiento. La localidad de procedencia del niño acaba siendo vieja. Al cerrarse la escuela, el pueblo envejece, muere y desaparece.
4. Descontextualización del niño con respecto a su entorno más inmediato. Se produce un serio desarraigo de su ambiente.
5. Pérdida de la cultura autóctona del lugar. Desvalorización del medio de procedencia del alumnado.
6. Elevados costes económicos de las concentraciones escolares, en contraposición a lo reflejado anteriormente como ventajoso.

SOBRE LAS “VENTAJAS” DE LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES

Pese a todas las grandes ventajas atribuidas anteriormente a las concentraciones escolares, no duda CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000) en hacer un estudio más crítico de las mismas, en tanto que muchas de ellas pueden no resultar tan veraces como en un principio se afirma (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004). Para ello, este autor se centra en cinco puntos fundamentales: la mejora de las instalaciones, la mejora de la calidad de la enseñanza y preparación del alumnado, el profesorado especializado, círculo más amplio de relaciones personales y el ahorro económico (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 59 – 63, 2000: 29 – 32; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

1.- Mejora de las Instalaciones

Para la mejora infraestructural de los centros se realizaron importantes inversiones que fueron destinadas, no sólo a la construcción de nuevas edificaciones, sino a la remodelación de las ya existentes (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), si bien se dio la paradoja de que muchas de las instalaciones eran insuficientes, inadecuadas, o se encontraban en mal estado (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) pues:

“... son muy pocos los maestros que disponen de instalaciones deportivas cubiertas (sobre un 6 por 100) y patio de recreo cubierto (sobre un 14 por 100). Para valorar la significación de estos datos hay que tener en cuenta, entre otras cosas, las condiciones climáticas que caracterizan a algunas provincias para las que disponer de instalaciones cubiertas resulta imprescindible. En cuanto al resto de las instalaciones, sólo alrededor del 55 por 100 de los maestros que ejercen en centros completos disponen de una biblioteca, el 42 por 100 de instalaciones deportivas cubiertas, el 50 por 100

de sala de profesores, el 33 por 100 de laboratorio y el 20 por 100 de sala de uso múltiple". (CARMENA, G. & REGIDOR, J. 1984: 54).

2.- El Profesorado Especialista

Considerada unánimemente como una de las mayores ventajas aportadas por la política concentradora de la L.G.E. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000; GRANDE RODRÍGUEZ, M. 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981, 1984; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), el profesorado de los centros completos y las concentraciones respondía a un perfil muy concreto:

"Los profesores que acceden a las concentraciones son los de más antigüedad del área de reclutamiento de los alumnos, por lo que, atribuyéndoles una media de varios trienios, pueden costar al Estado, por sueldos más seguridad social, etc., unas 33.927 pts. por alumno y año". (GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981: 2).

No obstante hay que matizar, con respecto a la especialización, que ésta aparecía a partir de 6º de E.G.B y que, en no pocos casos, había que cuestionarse la idoneidad de la misma, sobre todo teniendo en cuenta que la segunda etapa de la E.G.B funcionaba condicionada a la rigidez de un departamento (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Respondiendo a esta incógnita y, planteándose asimismo si realmente a partir de 6º de E.G.B eran los profesores especialistas los que impartían docencia en sus respectivas áreas dentro de las concentraciones, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997, 2000) citando a GARCÉS CAMPOS concluye que:

"La distribución de los profesores por cursos se hace, en la casi totalidad de los casos, por riguroso orden de categoría. Así, los de más edad y las mujeres suelen impartir clase en la 1ª etapa de E.G.B. La 2ª etapa queda principalmente para los jóvenes y más si son varones. (...). La dedicación a un área concreta es, en la mayoría de los casos, un inconveniente a superar con la edad" (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 60; 2000: 30).

Sobre esta cuestión también se pronunciaría después BERLANGA QUINTERO (2003) al afirmar que:

"Los alumnos de la segunda etapa que permanecían en los centros de origen carecían de profesorado especialista y se produjeron muy pocas incorporaciones para continuar estudios de enseñanzas medias ante la escasez de institutos comarcales cercanos al lugar de residencia". (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 56)

3.- La Mejora de la Calidad de la Enseñanza y la Preparación del Alumnado

La idea principal sobre la que se centra esta supuesta ventaja es que un solo maestro no es capaz de impartir todas las materias de todos los cursos del centro, por lo tanto en las concentraciones se prepara mejor a los alumnos (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004).

CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997, 2000), citando nuevamente a GARCÉS CAMPOS, contraviene nuevamente este principio al establecer que:

"El desarrollo académico en el medio rural no parece ser inferior al del medio urbano; es más, la interacción, caso de que exista, puede que marque una tendencia en sentido contrario. En las localidades de menos de 1000 habitantes, los alumnos no aprenden menos que en otras localidades o ciudades mayores". (2005, 1997: 60 – 61, 2000: 30).

A esta idea se suma CARIDE GÓMEZ (1984) que, estudiando los datos de rendimiento académico en el contexto rural gallego, no sólo no encuentra las ventajas expuestas, sino que establece notables diferencias entre la calidad de los aprendizajes de los niños del medio rural y los del contexto urbano (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN

ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004) en tanto que:

“...según datos del Padrón Municipal de habitantes de 1975, algo más de un 55 por ciento de los habitantes del medio rural gallego no superaron la primaria incompleta y más del 86 por ciento no prosiguió estudios superiores a la primaria completa. Es relativamente fácil concluir que la escuela de este medio, a tenor de lo expuesto, no ha logrado impulsar y capitalizar como suyas las mínimas aspiraciones exigibles a cualquier política sensiblemente atenta al principio de igualdad de oportunidades”. (CARIDE GÓMEZ, J.A., 1984: 5).

4.- Ampliación del Círculo de Relaciones Personales

Ciertamente, otra de las grandes ventajas que justificaban la creación de las concentraciones escolares (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Obviamente, la diversidad es una de las grandes características de la escuela rural ya que:

“La agrupación del alumnado parte del principio de respeto hacia la natural y característica heterogeneidad y es el punto de partida para aprender de y con los otros, de manera que la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los alumnos trabajan de forma conjunta, coordinados, ayudándose los unos a los otros y estableciendo relaciones sociales interdependientes es la característica del aula rural. El alto grado de autonomía que suelen adquirir los niños y las niñas rurales viene representado a través de las constantes relaciones de interdependencia con compañeros de edades, niveles y grados de aprendizaje diferentes”. (BOIX TOMÁS, R., 2004: 16).

Sin embargo, son nuevamente las consideraciones de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 61, 2000: 30 – 31), basadas en los trabajos de GARCÉS CAMPOS, las que nos invitan a la cautela en esta afirmación en tanto que (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- El 61 % de los alumnos encuestados en las concentraciones afirman que sus mejores amigos son primos suyos o chicos de su pueblo.
- Tan sólo el 20 % considera que a sus mejores amigos los ha conocido en la concentración escolar.
- El 19 % restante tiene buenos amigos en los dos grupos, con lo que se puede concluir que la ampliación del círculo de relaciones sociales del niño de concentración sólo se produce cuando no tiene niños de su edad en su pueblo, o si los tiene, son de muy diversas edades.

5.- Ahorro Económico

El ahorro económico era una de las principales razones que aducía el Ministerio de Educación y Ciencia para justificar la existencia de las concentraciones escolares (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004). Paralelamente a la implantación de las mismas, se produjo un cierre masivo de escuelas unitarias e incompletas, pues tal y como sostiene CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000, 1997):

“Parecía ser que el mantenimiento de las unitarias y pequeñas incompletas era más costoso que construir en las cabeceras de comarca, los centros comarcales” (1997: 62, 2000: 31).

Este autor se permite, no obstante, cuestionar los motivos del ministerio, en tanto que los datos de diferentes investigaciones no parecían justificar el supuesto ahorro que iba a suponer la implementación de las concentraciones (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA,

F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En ese sentido:

“El ahorro consistía principalmente en los sueldos de los maestros de las escuelas unitarias de pocos niños; al aumentarle la ratio se amortizaba mejor el sueldo. No obstante, la concentración generó sus propios gastos, ya que la ley preveía la gratuidad del transporte y del comedor. Y ahí reside el fallo económico de la concentración, ya que estos gastos crecieron proporcionalmente más deprisa que los sueldos de los maestros...”. (SUBIRATS, M., 1983: 36 – 41; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 62, 2000: 31).

“Las razones de carácter económico explican también el por qué de la creación de grandes concentraciones, a pesar de los grandes inconvenientes que conllevan, y no siempre por motivos de mayor idoneidad. Asimismo, ésta puede ser la causa de la irracionalidad en la concepción de muchas rutas de transporte que llevan a los niños a recorrer más kilómetros de los que serían necesarios y convenientes. Por último, sirve para entender que en la concepción, ubicación y funcionamiento de los centros comarcales no priman las razones de carácter pedagógico y educativo sobre las económicas y de ‘oportunidad’, sino a la inversa”. (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984: 59; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Investigando un poco nos damos cuenta de hasta qué punto es discutible esta supuesta ventaja económica de las concentraciones escolares (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004), llegando incluso a toparnos con el ilustrativo caso de la provincia de Salamanca en donde *“los costes por alumno y año ascendían a 781.32 € (considerando los gastos de transporte escolar, comedor, personal no docente, mantenimiento del edificio y profesorado), concluyendo que, por el mismo dinero, estos niños podrían estar atendidos en su localidad por un profesor para unos siete niños”* (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 57; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Finalmente y, como conclusión a este apartado, sirvan las siguientes consideraciones:

“... con los mismos gastos que se hacen este curso, que en un 58% se emplean en factores ajenos al proceso educativo de los niños, en detrimento del profesorado que sólo lleva el 42% del presupuesto; si tomásemos una solución o alternativa distinta en favor de una educación rural adecuada al medio rural (con centros en cada pueblo, donde en la mayoría de los casos hay escuelas cerradas que empiezan a deteriorarse) invirtiendo todo el dinero que cuestan las concentraciones para su funcionamiento en profesorado, tendríamos una situación radicalmente distinta”. (GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981: 2 – 3).

Todos estos aspectos fundamentales sobre las supuestas ventajas de la política concentradora del Ministerio de Educación y Ciencia (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) no hacen sino demostrar algo que CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000, 1997) ya presagiaba al comienzo de su trabajo, y es que:

“... la medida de construir concentraciones escolares en las cabeceras de comarca fueron motivadas más bien por cuestiones políticas que de cualquier otra índole (pedagógicas, asistenciales, etc.), conllevando con ello graves e irreversibles consecuencias en las localidades o pueblos afectados: cierre de la escuela, único foco de cultura, emigración, no nacimientos, envejecimiento de la población y, por último, muerte del pueblo. Demasiadas cosas negativas ocurrieron de una toma de decisión a la que, por otra parte, no se le ha visto fruto positivo alguno porque fracasaron” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000: 32, 1997: 63; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Tal y como se puede apreciar, las concentraciones escolares, lejos de aportar grandes beneficios a la escuela rural, supusieron un grave revulsivo para su desarrollo (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004). El fracaso de esta política organizativa se debería, a juicio de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 63, 2000: 32) y FERNÁNDEZ (1976), a dos razones principales:

- Falta de respeto de la unidad de población, pues *“muchas de estas escuelas fueron construidas sin respetar lo señalado por la ley: así hay actualmente centros que abarcan un radio de acción de 97 o 500 km., incluyendo una población infantil de 1.500 alumnos, cuando la ley señala como indicativo un radio máximo de 45 km.”* (FERNÁNDEZ, C., 1976: 8). El problema era serio, pues los maestros eran incapaces de dirigir su acción hacia todos y cada uno de los alumnos, sobre todo porque, impedimentos geográficos aparte, carecían de la preparación necesaria para dar respuesta a la realidad a la que se enfrentaban (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- Utilización de criterios tecnócratas y económicos para la construcción de las concentraciones escolares en detrimento del factor principal a tener en cuenta: la población rural, los alumnos que cada día iban a llenar las aulas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

CONSECUENCIAS DE LA POLÍTICA DE CONCENTRACIÓN ESCOLAR

Para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000, 1997), la política de las concentraciones escolares y la llegada de la Ley General de Educación en 1970, hasta 1983 supuso un fuerte golpe al ya de por sí lamentable estado en el que se encontraba la escuela rural (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). La situación empeoró gravemente y muchos de los centros habían sido sencillamente relegados al ostracismo:

“... la aplicación de la L.G.E. de 1970 desde su promulgación hasta 1983, trajo consigo, entre otras muchas cosas, el total abandono de la escuela rural, producto, sin duda, de una ‘política regresiva’ para dichos centros, conduciéndolos al mayor de los abandonos” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000: 32 – 33, 1997: 64).

Buena prueba de todo lo afirmado son los datos que se exponen a continuación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 64 – 66, 2000: 33 – 34; BAS, J.M., 1976; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1984, 1981; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 53, CARBONELL, J., 1994; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), y que reflejan que:

1.- Teruel

- Desde el curso 1972 / 73 hasta el 1982 / 83, de 370 centros de E.G.B. existentes, se pasó a 211.
- De esos 211 centros, 185 todavía eran centros incompletos.

2.- Aragón

- Antes de 1970 no existía ninguna concentración escolar.
- Antes de 1975 se construyeron la mayoría de las concentraciones existentes,
- Entre 1970 y 1981 el 17.6 % de las escuelas se suprimen, lo que supuso la despoblación de sus localidades como primera consecuencia inmediata.
- A mitad de la década de los setenta (1972 – 1975) se produjo la supresión masiva de casi 500 unidades en aras de una “educación de mayor calidad” y de un falso y demostrado abaratamiento de costes de gastos.

- Hasta 1983 se localizaron en Huesca 28 concentraciones escolares con un total de 2284 alumnos de 294 núcleos de población, las rutas de transporte eran 100 y la media de kilómetros recorridos por los alumnos de 29.

3.- Castilla – León

- Desde el curso 1969 / 70 hasta el 1978 / 79 de 5226 escuelas unitarias existentes, se pasó a 674.
- Desde el curso 1969 / 70 hasta el 1978 / 79, con referencia a los municipios con Educación Preescolar, se baja con respecto a la media nacional.
- Desde el curso 1969 / 70 hasta el 1978 / 79, con referencia a la E.G.B., se pierden más de 1600 unidades y más de 2700 profesores, a pesar de que los niños aumentan globalmente.
- En 1980 se suprimen 650 unidades rurales en un proceso similar al de Galicia, Asturias, Aragón, Canarias, etc.
- En 1980 se estimaba que más de 1000 pueblos se habían quedado ya sin escuela en el nivel de E.G.B.
- Los costes en Salamanca ascendían a unos 781.32 € por alumno y año. Por el mismo dinero, estos niños podrían estar atendidos en su localidad por un profesor para unos 7 niños.

4.- Cataluña

- Desde el curso 1971 / 72 hasta el 1978 / 79, de 2092 escuelas estatales existentes, pasan a 1489.

5.- España

| AÑOS | TIPO DE CENTRO | | | TOTAL |
|---------------------------------|--------------------|--------------|---------------------|---------------|
| | Unitarias y Mixtas | Graduadas | Colegios Nacionales | |
| 1968 / 69: Cifras Absolutas (%) | 828074 (31) | 1252613 (47) | 589837 (22) | 2670524 (100) |
| 1972 / 73: Cifras Absolutas (%) | 440776 (15) | 828525 (28) | 1679072 (57) | 2948373 (100) |

Tabla 2: Alumnos Matriculados en Escuelas Estatales. Distribución por Tipo de Centro. Fuente: BAS, J.M. (1976), CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 65, 2000: 34).

| CURSOS | 1968 / 69 | 1969 / 70 | 1970 / 71 | 1971 / 72 | 1972 / 73 |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Nº Escuelas Comarcales | 726 | 849 | " | 2651 | 2713 |
| Nº Niños Transportados | 46952 | 43797 | " | 111501 | 160511 |
| Peso Esp. Alumnos Transportados | 2670524 | 2737534 | 2831920 | 2960473 | 2948373 |
| Nº Matriculados Centros Estatales | 1.76 % | 1.6 % | " | 3.77 % | 5.44 % |

Tabla 3: Concentración Escolar. Nº de Escuelas Comarcales y Nº de Niños Transportados a Ellas. Fuente: BAS, J.M. (1976), CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 66, 2000: 34).

1.3.2.- LA ESCUELA RURAL DESDE 1983 HASTA LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E)

Tal y como se ha podido apreciar, a tenor de las anteriores reflexiones, la aplicación de la Ley General de Educación y su política económica de las concentraciones escolares no sólo no sirvió para sacar a la escuela rural de la precaria situación por la que pasaba, sino que contribuyó a hundirla todavía más (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CARBONELL, J., 1996; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), adoptando medidas como la aplicación de un modelo organizativo basado en centros de ocho unidades, con treinta alumnos y un profesor – tutor en cada una, excluyendo a los especialistas de la segunda etapa, medidas que, según CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000: 35, 1997: 66), tuvieron nefastas consecuencias para este entorno (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a;

CARBONELL, J., 1996; FERNÁNDEZ, C., 1976; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Precisamente este autor, haciéndose eco de todas las jornadas, debates y encuentros que, buscando una defensa para la escuela rural ante su grave situación, se realizaron durante los años setenta y ochenta, elabora un compendio de medidas y conclusiones que se adaptan bien a la realidad que estamos estudiando, y que pasamos a enumerar a continuación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000: 35 – 36, 1997: 67 - 68; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981, 1984; CARTAGENA, J.I., 1984; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1.- Sobre Legislación

1. Derecho de los alumnos a recibir una educación de calidad sin desarraigarlo de su medio.
2. Los documentos legislativos sobre educación deben ir acompañados de medidas de otros ministerios. Se aboga por una solución integral del medio rural.
3. Supresión de las concentraciones escolares. Van en detrimento del alumnado y del medio.
4. Consideración de la educación rural como un subsistema específico que responda al medio y esté integrado con el sistema educativo general de manera que pueda haber interrelación entre ambos.
5. Los centros incompletos deben tener entidad jurídica propia y no estar adscritos a ningún otro centro.
6. Descentralización administrativa efectiva a nivel regional, provincial, comarcal, zonal, etc...
7. Asignación a cada comarca de una red educativa completa desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato y la Formación Profesional específica.
8. Aumento de las inversiones y las dotaciones presupuestarias en F.P. y becas de ayuda al estudio.
9. Redefinición de los concursos de traslados en las escuelas rurales, evitando hacerlo por especialidades y contemplando la posibilidad de formar equipos o concursar en equipos a determinadas subcomarcas.
10. Supremacía de los criterios cualitativos, humanitarios, subjetivos y pedagógicos, en detrimento de los aspectos cuantitativos a la hora de legislar en materia de educación en el medio rural.

2.- Sobre el Profesorado

1. Deficiencias formativas, tanto a nivel inicial como permanente, para el ejercicio de la labor docente en un contexto tan específico como la escuela rural.
2. Acabar con su aislamiento y favorecer su coordinación.
3. Incentivación.
4. Dotar a las escuelas rurales de profesores de apoyo, en función de su número de unidades y sin que éstos puedan sustituir.
5. Que disponga de una vivienda digna en la localidad, favoreciendo su integración en la comunidad en la cual se encuentra el centro.
6. Masificación de un buen número de centros, llegando incluso a superar ratios de 40 alumnos por clase, lo que hace casi imposible al docente el poder cumplir con su tarea eficientemente.

3.- Sobre Programas, Métodos, Técnicas

1. Currículum adaptado al medio.
2. No imposición de cultura urbana. Desvalorización de la cultura autóctona.
3. Fomento de la propia identidad del contexto rural.

4.- Sobre Organización Escolar

1. Contemplar la zona escolar como una nueva estructura organizativa que supere la visión restringida de que en cada escuela debe haber un profesor.
2. Empleo de los gastos superfluos de las concentraciones escolares en profesorado nuevo para las escuelas rurales, lo que reduciría la ratio alumnos / profesor y mejoraría la calidad de la enseñanza.
3. Búsqueda de vías de coordinación entre las escuelas rurales de una subcomarca o incluso que se llegue a considerar como un solo centro a varias unidades, de diferentes pueblos, para que trabajen en un mismo proyecto pedagógico.

La llegada al poder, en 1982, del P.S.O.E., tras la dimisión del presidente Adolfo Suárez González (1932), fue vista con gran optimismo para la escuela rural, que esperaba así superar, con un gobierno de corte más progresista, el manifiesto abandono al que se veía sometida. La situación, no obstante, ya venía sufriendo un importante cambio (CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981: 2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004), pues se estaban iniciando desconcentraciones escolares en numerosos puntos de la geografía española y se estaba generando una importante sensibilidad hacia las escuelas incompletas que no hicieron sino facilitar el camino a las nuevas medidas adoptadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 60; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; FEU GELIS, J., 2004).

Para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000: 37, 1997: 69) y BERLANGA QUINTERO (2003: 60) la llegada del Real Decreto 1174 / 1983 de Educación Compensatoria de 27 de Abril (B.O.E. de 11 de Mayo de 1983) supuso un importante hito y el pistoletazo cualitativo definitivo para que la escuela rural pudiera superar la situación de abandono a la que se veía sometida (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Por primera vez se reconoce en este texto legislativo, de forma tácita, la necesidad de compensar las desigualdades para conseguir una mejora eficiente de la calidad de la enseñanza (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) ya que:

“La desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, exige que la política educativa tenga una proyección compensatoria e integradora. Si bien tal proyección debe constituir una referencia permanente de dicha política, difícilmente se evitará la reproducción de la referida desigualdad si no se presta una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las posibilidades que el sistema escolar general ofrece”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983: Preámbulo del Real Decreto 1174 / 1983 de Educación Compensatoria).

Igualmente se asume que todos deben estar en igualdad de condiciones en el seno del sistema educativo con independencia de criterios geográficos, políticos, socioeconómicos, etc... (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CARTAGENA, J.I., 1984). De esta forma es fácilmente comprobable como:

“Este Real Decreto pone de manifiesto que, ante el hecho educativo, hay inferioridad en grupos de población marginales, en zonas geográficamente deprimidas, etc, y, por tanto, se establecen las Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.) y se constituyen los Servicios de Apoyo Escolar (S.A.E.) y los Centros de Recursos (C.E.R.E.)... (...). Su valor fundamental es la posibilidad legal de adaptarse a cualquier situación zonal, hecho que propiciará la aparición de modelos organizativos alternativos a los existentes”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000: 36 – 37, 1997: 69).

“Por primera vez en España se establecía un programa de educación compensatoria con el objetivo de corregir las desigualdades ante el sistema educativo en que se encontraban determinados grupos sociales y tras las que subyacían razones económico – sociales o de ubicación en zonas geográficas o especialmente deprimidas desde el punto de vista educativo”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 61; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

“Conjuntamente, el Real Decreto 1174 / 83 sobre Educación Compensatoria y la creación de la subdirección garantizan, por vez primera, que la necesidad de compensar, bien a las zonas geográficas menos asistidas o a los grupos de población en donde el fracaso escolar ha incidido con mayor virulencia, comienza a ser una realidad, tanto presupuestaria como administrativamente. El propio decreto señala tanto los sectores a los que deben ir dirigidas las experiencias, como los indicadores que proporcionan un panorama de zonas desfavorecidas situadas por debajo de los mínimos del sistema educativo. Los indicadores se refieren a la falta de escolarización en preescolar, número de escuelas unitarias o centros incompletos, alumnos desfasados en E.G.B, abandonos en E.G.B, no escolarizados en enseñanzas medias, sobre todo en F.P.1 o abandonos en F.P.1 y analfabetismo. Su resultante determina una situación de clara desventaja de esta población escolar”. (CARTAGENA, J.I., 1984: 2).

El programa arranca con un presupuesto de 901582 € con cargo a los Presupuestos Generales del Estado, en donde se incluyen los salarios de 700 dotaciones de profesores de E.G.B. (CARTAGENA, J.I., 1984: 2; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 61; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Al amparo del Real Decreto, se llevan a cabo en España todo tipo de experiencias, entre las cuales cabe destacar (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 61, 2004: 83):

- En las comunidades autónomas con las competencias educativas transferidas: Plan de Actuación Para la Escuela Rural en Andalucía, Planes de Apoyo a la Escuela Rural de Cataluña, Proyectos Experimentales Para Zonas Rurales de Valencia, Centros de Recursos y Profesores Itinerantes de Apoyo a Centros Incompletos, Acciones de “Preescolar en Casa” de Galicia, Zonas Escolares Rurales (Z.E.R.) en Cataluña, Centros de Recursos y Profesores de Canarias, etc (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
- En el denominado “territorio M.E.C.” se pusieron en marcha distintas experiencias innovadoras de apoyo y complemento a la escuela rural: la “Siberia Extremeña” en Badajoz, en la comarca de Las Hurdes en Cáceres, en la zona de Caltojar en Soria, los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel, la iniciativa del Valle Amblés etc (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Especial mención merecen de entre todas estas propuestas, atendiendo a sus modelos organizativos y a los intereses del presente trabajo, los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (C.R.I.E.T), la Experiencia del Valle – Amblés realizada por el Colectivo Campos de Castilla (Ávila) y los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Los C.R.I.E.T fueron presentados como una de las iniciativas más prometedoras del futuro de la escuela rural en España en tanto que, junto a los C.R.A., constituían la referencia más emblemática de este entorno tan desfavorecido (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CARBONELL, J., 1994; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Se les concebía como “un proyecto imaginativo que ha sabido ensamblar, con solución de continuidad, lo mejor de la tradición de la pequeña escuela unitaria con las exigencias de socialización y modernidad pedagógica que dictan los nuevos tiempos”. (CARBONELL, J., 1994)

Creados en Teruel en 1983 al amparo del Real Decreto de Educación Compensatoria, los C.R.I.E.T. nacen con el objetivo principal de ser un complemento compensador de las carencias de las escuelas unitarias, sin ser por ello una alternativa a las concentraciones

escolares (CARBONELL, J., 1994). Este objetivo, no obstante, no es único, pues, entre sus premisas, estos centros pretendían (CARBONELL, J., 1994; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Desarrollar la sociabilidad de los alumnos, rompiendo su aislamiento social, cultural y afectivo.
- Procurar la realización de actividades culturales y formativas.
- Posibilitar el aprendizaje de los alumnos en distintos ámbitos instructivos.
- Facilitar la acción de los servicios de orientación escolar.
- Constituir centros de recursos y servicios de apoyo a la escuela rural.

Su funcionamiento queda muy bien sintetizado por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000: 37; 1997: 70) de la siguiente forma:

1. Los alumnos de las escuelas unitarias e incompletas pasan una quincena cada trimestre en un C.R.I.E.T. Durante este periodo, en el que asisten niños de 15 a 17 escuelas, los profesores especialistas, disponiendo de muchos más recursos que en las escuelas, trabajan el campo instructivo y formativo de los mismos.
2. Existencia de trabajo coordinado entre los profesores de las escuelas y los de los C.R.I.E.T.
3. A diferencia de las concentraciones escolares, que arremetían contra los centros incompletos, este modelo de organización apoya a las escuelas rurales de las localidades, las potencia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FERNÁNDEZ, C., 1976; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

La experiencia del Valle Amblés por su parte, impulsada por los padres de alumnos de nueve escuelas unitarias, resultaba novedosa, en tanto que intentaba funcionar como un centro completo con órganos colegiados, proyectos y recursos comunes para evitar así el desarraigo del alumnado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Más específicamente:

“... uno de los proyectos más destacados de los impulsados al abrigo del Decreto de Educación Compensatoria, fue el desarrollado en el valle de Amblés de Ávila. En el mismo, nueve unitarias ya no asistirían al Colegio de Concentración de Ávila porque decidieron funcionar como un centro completo con claustro común, consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular, materiales y recursos didácticos. Con este nuevo modelo organizativo las pequeñas escuelas unitarias no se suprimían, los alumnos de preescolar y de los ciclos inicial y medio de E.G.B permanecían en sus localidades de origen, diversos profesores de la plantilla del C.R.A impartían clases de forma itinerante en varias localidades y era posible la utilización conjunta de las instalaciones, independientemente del pueblo de ubicación”.
(BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 66; JIMENEZ SÁNCHEZ, J., 1987)

Las tres líneas generales de acción concebidas en los planteamientos iniciales de esta experiencia eran las siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000: 38, 1997: 70 - 71; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006):

1. Sobre la estructura organizativa de la escuela rural, en donde se pretendía superar el esquema unitaria – pueblo y considerar la agrupación de varias unitarias situadas en diferentes pueblos de una comarca, como un solo colegio público completo.
2. Sobre la cultura rural, en donde se pretende dar respuesta a la misma con una pedagogía diferenciada y adecuada al contexto.
3. Sobre las causas permanentes de la participación y la formación de padres. Línea que abordaba una doble finalidad: por un lado que el proyecto diera paulatina respuesta a las inquietudes educativas de los mismos, y por otro, la presencia de la escuela en los

problemas socioeconómicos del medio así como su colaboración para favorecer la conjunción entre la educación y el desarrollo de la comarca.

Fue precisamente la experiencia del Valle Amblés la que dio origen a la promulgación del *Real Decreto 2731 / 1986 de 24 de Diciembre Sobre Constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*, el texto regulativo del tercer gran modelo organizativo de la escuela rural, modelo mítico, sobre todo teniendo en cuenta que recoge en su funcionamiento, tanto las ventajas de estos centros, como de las concentraciones escolares (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1986), evitando asimismo los inconvenientes que suponían ambas estructuras por separado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

La idea básica de estas instituciones parecía simple: el mantenimiento de las pequeñas escuelas sin tener por ello que arremeter contra su estructura organizativa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; UTTECH, M., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Así:

“Se trataba, según la nueva legislación, de hacer posible el mantenimiento de pequeñas escuelas sin detrimento de su fortaleza organizativa. Mejorar la calidad educativa desde un mayor poder organizativo, acabar con el aislamiento del maestro de las pequeñas escuelas, dotar al ámbito rural de los recursos adecuados y compartidos, posibilitar la adecuación del currículum a la realidad de los pueblos, desarrollar proyectos pedagógicos u organizativos adaptados al contexto y compartir los maestros especialistas”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 66)

De entre los principales objetivos de estos centros destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000) los siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1986):

1. Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.
2. Superar el aislamiento de los docentes.
3. Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.
4. Favorecer la socialización del alumnado.
5. Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
6. Evitar desplazamientos permanentes a los alumnos sin perjuicio de la calidad educativa.

En lo referente a su funcionamiento, las notas definitivas de los mismos pueden sintetizarse de la manera siguiente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 71 – 72, 2000: 39; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1986; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos próximos de una misma comarca, pasan a ser aulas del colegio público completo a todos los efectos.
2. En ellos se puede cursar el ciclo completo de la E.G.B. y Preescolar.
3. Exigen una rotación de profesores de la segunda etapa: los especialistas de las diferentes áreas de enseñanza van a impartir su docencia a las distintas aulas del C.R.A.
4. Implican una línea pedagógica común, un proyecto educativo único para la zona o comarca, donde no sólo se contemplen sus peculiaridades más genuinas, sino que se trabajen, se potencien y se desarrollen.
5. Requieren una programación y evaluación coordinada de objetivos y actividades.

6. Su funcionamiento exige unos órganos de gobierno y participación comunes.

Las medidas establecidas por este Real Decreto de 24 de Diciembre de 1986 ciertamente parecían obedecer a las reivindicaciones del profesorado y a la intención de ser coherentes en el entorno rural con el espíritu de igualdad fomentado por el Real Decreto de Educación Compensatoria (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1986), suponiendo, tal y como señala CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 72, 2000: 39) *“un avance en la educación para el medio rural en cuanto a la estructura, organización y funcionamiento legal, así como también supuso una mejora en recursos personales y materiales en dichos centros”*.

En el caso de Andalucía, ésta política de apuesta, tanto por el mantenimiento de las escuelas rurales, como por el fortalecimiento de su estructura organizativa, materializaría los C.R.A bajo la denominación de C.P.R. (Colegios Públicos Rurales), objeto real de estudio de la presente investigación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; UTTECH, M., 2001).

1.4.- LA ESCUELA RURAL DESDE LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E) HASTA LA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (L.O.C.E)

Veíamos anteriormente que la implementación de la L.G.E. y su política concentradora supuso un fuerte revés para el desarrollo de la escuela rural hasta el año 1983 (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Con la llegada del Real Decreto de Educación Compensatoria y las nuevas experiencias que vinieron amparadas bajo su marco legal se abrieron nuevas y más optimistas expectativas para la revitalización de este contexto educativo, si bien, las carencias existentes eran todavía de suma importancia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2000; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; UTTECH, M., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 73, 2000: 40) el principal problema del decreto era que no se encontraba integrado en Ley de Ordenación del Sistema Educativo (L.G.E) sino que funcionaba como medida paralela a la regulación del mismo:

“... su desarrollo tuvo la limitación de crear una red paralela al sistema como fórmula de intervención, pero que poco a poco fue integrándose en los centros y al ordenamiento legal. Esta doble red de funcionamiento, carente de sentido hoy después de su revisión histórica, va a dejar de existir en el momento de promulgación de la L.O.G.S.E”

BERLANGA QUINTERO (2003), por su parte, considera que no se cumplieron plenamente todos los objetivos que se marcaron con la implantación del decreto, ya que muchas de las carencias de la escuela rural no habían sido satisfechas y algunas de las experiencias realizadas empezaban a sufrir dejadez (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J., 1987; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“Cuando la L.O.G.S.E, y con ella la década de los noventa, estaba a punto de ver la luz, muchos de los proyectos nacidos al amparo del Programa de Educación Compensatoria habían desaparecido o estaban en franco declive, las deficiencias en infraestructuras y equipamientos de los centros rurales eran todavía muy grandes y en algunas escuelas la estufa de leña ocupaba el centro del aula en los dibujos que realizaban los escolares. El profesorado que trabajaba en el medio rural lo hacía en condiciones de desigualdad con respecto al de colegios completos y su meta era solicitar puestos en los centros ‘grandes’; plazas que no eran consolidadas por el Ministerio de Educación, lo que produjo un aumento espectacular de profesores interinos en los centros rurales agrupados – todavía lejos de un modelo de organización racional y definitivo - desde entonces hasta la actualidad”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 67).

Tras la plena implantación de todas estas experiencias del programa de educación compensatoria, el debate sobre el futuro de la escuela rural parecía estar centrado en dos grandes ejes, a saber (JIMENEZ SÁNCHEZ, J., 1987; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Dignificación de la escuela rural, para conseguir elevar la calidad de la educación, a la que tienen por igual derecho todos los ciudadanos de cualquier clase social y medio geográfico.
- Planteamiento global de la educación en el medio rural, definiendo el papel de la escuela y el de otras instituciones que pueden incidir en elevar el nivel cultural de toda la población, esté o no en edad escolar, de dicho contexto.

El 3 de Octubre de 1990, siendo Ministro de Educación D. Javier Solana de Madariaga (1942), se aprobó finalmente la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CARBONELL, J., 1996; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). La reforma vino precedida de la publicación, en 1987, del Proyecto Para la Reforma de la Enseñanza, realizado por el anterior ministro, José María Maravall Herrero (1942), y que abrió un gran debate sobre la educación española donde se intentó interiorizar las recomendaciones realizadas por la O.C.D.E un año antes (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 68).

España se asentaba como un estado democrático y moderno y las reformas educativas debían ir en esa misma línea, así que para ello, el ministerio no dudó en hacer la correspondiente campaña publicitaria con motivo de la llegada de la nueva ley (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“La L.O.G.S.E recibió el apoyo de todos los grupos parlamentarios, con excepción del Partido Popular. Su publicación, acompañada por una gigantesca campaña en los medios de comunicación con el fin de suscitar interés en los campos profesionales, venía a reconocer la definitiva consolidación de España como un estado moderno una vez superados los tramos necesarios en el proceso de democratización. Sus líneas maestras fueron: la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la ordenación en tres etapas, dos años de Bachillerato hasta los 18 años, un nuevo enfoque en la Formación Profesional y la adecuación a un nuevo sistema de transferencias educativas cuya responsabilidad sería competencia de las comunidades autónomas del Estado”. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 68).

En general, las líneas de actuación que caracterizaban a esta nueva reforma del sistema educativo español eran las siguientes (CARBONELL, J., 1996: 235 – 236, 243; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. Desarrollo y consolidación de la democracia, tanto a nivel estatal como de la escuela. Se buscaba la efectividad del derecho a la educación para todos y otros principios constitucionales, así como la introducción en las aulas de los valores propios de una sociedad democrática avanzada.
2. Igualdad de oportunidades. La L.O.G.S.E asume la presencia de ciertas discriminaciones y desigualdades entre los alumnos por razones de sexo, etnia, religión, etc., y para superarlas, intenta articular una serie de medidas como el incremento de plazas en la enseñanza no obligatoria, el aumento del número de becas y ayudas al estudio, programas de garantía social, etc.
3. La configuración de un sistema dual que alterna tanto la escuela pública como la privada.
4. Aumento de la edad de obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años en el marco de la escuela comprensiva.
5. Nuevos modelos de diseño curricular y concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en pro de la mejora de la calidad de la enseñanza.

6. Adecuación del sistema educativo a los cambios sociales y económicos. Propuesta de una formación básica más sólida y prolongada y que fomente el reciclaje del saber para poder afrontar los cambios culturales, tecnológicos y económicos.
7. Integración a la, por entonces denominada, Comunidad Económica Europea (hoy Unión Europea), fomento de la homologación de estudios y titulaciones para garantizar la libre movilidad de estudiantes, profesores, técnicos y trabajadores.
8. Reconocimiento de la Educación Infantil como una etapa educativa con objetivos y características propias y que requiere, por primera vez en su historia, una atención específica por parte de la administración pública.
9. Concesión de una gran relevancia a los aspectos relacionados con la diversidad y las adaptaciones curriculares, que se concretan en los proyectos educativos de centro, en las programaciones y, en general, en cualquier mecanismo de atención individualizada o colectiva según el ritmo de aprendizaje del alumnado y atendiendo siempre a sus necesidades educativas especiales.

Pese a ser la primera ley reguladora del sistema educativo en España que tiene en cuenta la atención compensatoria con las necesidades educativas especiales (CARBONELL, J., 1996: 235 – 236, 243; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), la L.O.G.S.E. no parece representar, a juicio de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000), un gran salto cualitativo respecto a la política del Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983 (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). De hecho, para este autor, el nuevo texto legislativo supone simplemente una continuidad, e incluso un paso atrás en la compensación de las carencias educativas:

“Cabría preguntarse si realmente hay diferencias entre la política educativa desarrollada a partir del Real Decreto de 1983 y la propuesta en la L.O.G.S.E. La contestación es que no. Lo que hay es una continuidad y un paso atrás. La única diferencia la podemos encontrar en su aspecto formal: ‘la lucha por la igualdad antes era un añadido a la ley y hoy está plasmada en todo el capítulo quinto’. En este sentido se puede decir que el programa de Educación Compensatoria ha dejado de existir ya que la misma ley es quien compensa”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 74, 2000: 40, 2005).

A esta idea se suman otros autores como GRANDE RODRÍGUEZ (1993) que considera que la escuela rural se queda, de nuevo y pese a las buenas intenciones de la ley, sin un tratamiento específico y diferenciado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). BERLANGA QUINTERO (2003), por su parte, ratifica este último hecho al opinar que, aunque el ministerio ha hecho bien sus deberes y se ha aprendido bien el discurso, sigue dejando de lado la consideración diferencial que debería traer aparejada consigo la escuela rural, pues:

“Parece claro que la L.O.G.S.E., a pesar de que consideró en el discurso teórico la igualdad –término que cita en 16 ocasiones- de oportunidades como elemento fundamental en el análisis, tampoco contempló la especificidad de la escuela rural, especialmente de la unitaria” (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 72; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

El texto, no obstante, resulta novedoso al ser la primera ley de regulación del sistema educativo formal que presta atención y hace mención expresa a temas de gran relevancia que, hasta ese momento, habían sido infravalorados, como la calidad de la enseñanza o la compensación de las desigualdades educativas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CARBONELL, J., 1996: 235 – 236, 243; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“...vale la pena mencionar la sensibilidad puesta de manifiesto en la propia L.O.G.S.E a la hora de reconocer situaciones y contextos educativos no comunes—como es el caso, entre otros, de las escuelas pequeñas en el medio rural—, bastante abundantes en este país. Así, en su título V (De la compensación de las desigualdades en educación) se manifiesta tal

reconocimiento y el compromiso de compensar carencias y limitaciones que impidan una enseñanza de calidad; calidad que se reconoce y defiende para la totalidad del sistema educativo en el título IV (De la calidad de la enseñanza) situando con claridad sus soportes más importantes (orientación, atención a las necesidades especiales, evaluación, etc.). Junto a otras medidas directamente expresadas y/o deducibles del articulado y disposiciones de la ley, se sientan las bases que pueden hacer posible la atención a situaciones tradicionalmente relegadas a un segundo plano o incluso olvidadas". (SAURAS JAIME, P., 1993: 1).

Es precisamente ese título quinto de la ley el que, a juicio de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997, 2000), suscita la polémica, pues aunque *"pareció recogerse un claro compromiso de compensar las carencias y limitaciones de los más desfavorecidos evocando el tono y la palabra utilizados en la redacción del Decreto de Educación Compensatoria"* (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 70; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), la realidad es que el texto sólo aboga por una política continuista con el antes mencionado real decreto, hecho que no parece mostrar avance alguno en materia de compensación educativa desde la promulgación del mismo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 70 – 71, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CARBONELL, J., 1996: 235 – 236, 243; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990).

Para justificar sus argumentos, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 48 - 50), se basa en la realidad de la escuela rural andaluza, y más concretamente en aquellos elementos que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (C.E.J.A) ha venido desarrollando desde la puesta en marcha en 1988 del Plan de Actuación para la Escuela Rural, aspectos que presentan clara continuidad con la L.O.G.S.E y que reflejamos a continuación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990):

1.- Lucha Contra la Desigualdad

El artículo 63.1 de la L.O.G.S.E parte del loable objetivo de hacer pasar a la historia las diferencias existentes a nivel educativo por razones socioeconómicas, geográficas, culturales o de cualquier otra índole y *"...con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello"* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 63.1; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

En el caso de la escuela rural, la diferencia de recursos era tan manifiesta con respecto a los centros del núcleo urbano (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003) que la C.E.J.A se vio obligada a asumir, como primer principio básico de actuación de su política educativa, el (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 48):

"(...) compensar y corregir las desigualdades que por razones socioeconómicas, culturales o geográficas impidan o dificulten el acceso a la educación, o tenga como efecto el que la calidad de la misma sea inferior a la del resto de la población" (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988e: Preámbulo del Decreto 29/1988 de 10 de Febrero).

En el articulado de la L.O.G.S.E, aparece el fundamento sobre el cual se basa este principio, más concretamente, en el artículo 63.2, en donde se estipula claramente que:

"Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole". (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 63.2).

2.- Tratamiento de la Educación Infantil

El tratamiento compensatorio de la Educación Infantil es también un claro reconocimiento de la L.O.G.S.E. a las necesidades de un nivel educativo que, por norma, tendía a ser olvidado, sobre todo en la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997,

2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En este sentido, el artículo 64 del texto resulta elocuente, pues:

“Las administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la Educación Infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 64; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía tampoco ignoró la trascendencia y la necesidad de compensar las desigualdades en la Educación Infantil (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1984; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), pues tal y como señala CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 49):

“Este aspecto estuvo igualmente recogido por la C.E.J.A en el Programa de Medidas Complementarias sobre el Programa de Preescolar en Casa, dirigido a los niños del medio rural menores de seis años que, debido a sus lugares de residencia, no podían asistir a un centro escolar y recibir las enseñanzas correspondientes a su nivel, medida eminentemente preventiva y compensadora, como el caso del Programa de Preescolar en Casa de los Cortijos de Montefrío, Granada (Proyecto Besana)”.

3.- Garantizar una Educación en el Medio que Habita el Niño

Nuevamente CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 49) se hace eco de las medidas de la Consejería de Educación y Ciencia en su Plan de Actuación para la Escuela Rural Andaluza (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988c, 1988e) y, siguiendo el preámbulo del Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero y los dos primeros artículos de la Orden de 15 de Abril de 1988 de dicho organismo, constata el compromiso de la administración pública de garantizar una educación de calidad a todos los niños andaluces en el medio en el cual habitan con independencia de problemas de índole geográfica o de dispersión demográfica (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

No es necesario decir, por supuesto, que esta medida se basa en las consideraciones del artículo 65.1 de la L.O.G.S.E. que estima oportuno que:

“En el nivel de Educación Primaria, los poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.1).

4.- Aumento de Recursos Humanos y Materiales

En lo referente a la gestión de los recursos humanos y materiales con fines compensatorios, resulta obvio que la L.O.G.S.E. no podía ni debía permanecer impasible (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988c, 1988e; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) y, en este sentido, aparece el artículo 65.3 en donde se recoge inequívocamente que:

“...las administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica, debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.3).

En ciertos casos excepcionales, la dotación económica destinada podía ser más generosa y rebasar los límites establecidos del centro para solventar así el compromiso adquirido mediante el Real Decreto de Educación Compensatoria (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000: 38; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). De hecho, es CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 50) quien constata este hecho rememorando las palabras del entonces Ministro de Educación, D. Gustavo Suárez Pertierra (1949), en donde se establece que en casos de centros no aislados que constituyan una zona más amplia, podía resultar más adecuado planificar la intervención de la administración educativa a partir de la consideración de “Zona de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P)” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988d; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

5.- Absentismo Escolar

El absentismo escolar temporero, sobre todo en épocas de recolección de la cosecha, también resultaba un problema de amplia preocupación para la L.O.G.S.E. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005), que en su artículo 65.4 establece que:

“Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.4)”.

La L.O.G.S.E. no obstante todas estas medidas, representa un considerable paso hacia atrás en la política de compromiso en la acción compensatoria de la educación en el contexto rural (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). La ley en algunas ocasiones, entraba en flagrante contradicción no sólo con algunos de sus propios artículos, sino con muchas de las premisas que se daban en el Real Decreto de Educación Compensatoria (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005). Un ligero vistazo al artículo 65.2 nos lo confirma al señalar que:

“Excepcionalmente en la Educación Primaria, y en la Educación Secundaria Obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.2).

Si todos los niños disponían, por imperativo legal, de una plaza escolar en su propio municipio de residencia, para garantizar una educación adecuada a su contexto de desarrollo, esta nueva medida, más próxima a la política de concentraciones escolares que a la calidad educativa y al compromiso propiciado en el Real Decreto de Educación Compensatoria suponía un fuerte retroceso en lo que al desarrollo de la escuela rural se refería (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). En las propias palabras de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005):

“Con este artículo se contraviene no sólo el artículo 65.1, sino también y más determinante aún, toda la política educativa que se ha venido defendiendo a partir de 1983, en la línea de garantizar un puesto escolar en el medio en que habita el niño y no desarraigarlo de su hábitat familiar y cultural. (...) en muchos casos esa norma excepcional se transforma en habitual, con lo cual se volverá a caer en el problema de las concentraciones escolares. En la medida en que para la educación obligatoria se permita el traslado, deja de existir una educación en el medio. Si no se quiere volver para atrás, la Educación Infantil y Primaria preceptivamente se tienen que impartir en la localidad del niño, y la Educación Secundaria Obligatoria en las Áreas Educativas, pero pernoctando en su localidad, no en Escuelas Hogar o residencias escolares.” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 51).

La verdad es que la ley no entusiasmó a ninguna persona que se encontrara vinculada en modo alguno a la educación rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Como ya se dijo anteriormente, para GRANDE RODRÍGUEZ (1993: 3) “... la L.O.G.S.E ignora y deja, una vez más, a la educación rural sin un tratamiento específico y diferenciado” al considerar que su desarrollo e implantación, a través de los muchos decretos y órdenes ministeriales publicadas seguía sin abordar y definir con concreción un modelo específico para el entorno rural en los niveles de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

A esta idea se sumarían posteriormente otros autores como CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BERLANGA QUINTERO (2003: 69), que entiende el texto como una declaración de intenciones políticas que hace pocas apuestas claras y valientes, apostando más por abrir nuevos comentarios e interrogantes, que por la concisión en la actuación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), o JIMENEZ SÁNCHEZ (1993), que afirma que:

“La enseñanza impartida en el medio rural, en todos los niveles, estaba muy poco enraizada en su entorno y, salvo contados casos renovadores, no se comprometía en su transformación. Los programas escolares y su reflejo cotidiano, los libros de texto, destilaban unos planteamientos fuertemente urbanizados, sin contemplar las diferencias entre unos centros y otros. La educación estaba demasiado centrada en las aulas. Se habían tendido muy pocos puentes entre la formación profesional reglada y la ocupacional, por ejemplo. El servicio educativo no se enmarcaba en un proyecto amplio de desarrollo comunitario que enfocase hacia líneas estratégicas de desarrollo. Las administraciones públicas, celosas de sus competencias, enfocaban soluciones desde visiones parceladas que difícilmente podían dar de esta forma respuestas globales a los muchos problemas del medio rural”. (JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J., 1993: 8).

1.4.1.- LA ESCUELA RURAL EN LA LEY DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN

En Noviembre de 1999, la Junta de Andalucía aprueba oficialmente la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación, una apuesta de compromiso y continuidad de la comunidad autónoma con los más desfavorecidos en el terreno educativo (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

En este sentido, se sigue apostando por la igualdad de todos los ciudadanos por encima de su situación personal y se siguen apoyando la compensación como la mejor medida paliativa de las desigualdades (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), lo que queda sobradamente manifestado en el preámbulo del texto legislativo al afirmar que:

“Con la Ley de Solidaridad en la Educación, la Junta de Andalucía renueva y consolida su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado del Bienestar. (...). Para ello, la presente ley establece los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación del principio de la solidaridad en la educación. Estos objetivos van encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes en la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Preámbulo de la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación).

Por primera vez en un texto legislativo español se dedica un capítulo, un tanto breve ciertamente, a la escuela rural (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; CORCHÓN

ÁLVAREZ, E., 2005). Hasta ahora no había existido tratamiento específico en las leyes para el este medio (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), y es la Junta de Andalucía la que, consciente de los muchos problemas de este contexto, hace una pequeña apuesta por el mismo, en pro de la compensación para la calidad y la igualdad educativa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). Sólo dos artículos hay destinados en el texto a tal finalidad, pudiendo su esencia ser resumida en cinco postulados fundamentales (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), a saber:

1.- Garantía de una Educación Infantil Específica: La inexistencia de la Educación Infantil se ve, por fin, superada gracias al artículo 15, que garantiza una atención educativa específica y contextualizada para los niños mayores de 3 años residentes en zonas rurales alejadas de los centros (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005):

“Los niños y niñas de tres a seis años residentes en zonas rurales distantes de los centros educativos, o en poblaciones diseminadas, serán atendidos con programas específicos de Educación Infantil”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 15)

2.- Gratuidad de Servicios Complementarios a los Alumnos Residentes en Zonas de Dificil Accesibilidad Geográfica: Los servicios complementarios tales como el comedor o el transporte público quedan garantizados, a costa de la Junta de Andalucía, a los alumnos residentes en localidades rurales de difícil accesibilidad geográfica (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“La Consejería de Educación y Ciencia proporcionará los servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia, de modo que la dispersión geográfica y las dificultades de comunicación no impidan el acceso a la Educación Básica Obligatoria”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 16.1)

3.- Proyectos de Compensación Educativa a las Zonas de Aislamiento Geográfico en Pro de la Sociabilidad: Para promover una mayor sociabilidad entre el alumnado, la Junta de Andalucía, garantiza acciones compensatorias destinadas a aquellas localidades que, por su situación geográfica, adolezcan más de aislamiento y poca accesibilidad de las comunicaciones (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999, 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005):

“En zonas rurales caracterizadas por la dispersión o el aislamiento se promoverán proyectos de compensación educativa que posibiliten un mayor grado de socialización y conocimiento de otros entornos”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 16.2)

4.- Preferencia de la Escuela Rural en la Orientación Educativa: Estipulada específicamente en el contenido del artículo 16.3 de la ley (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999, 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), en donde:

“Los servicios de orientación educativa prestarán especial atención a los centros situados en el medio rural”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 16.3)

5.- Regulación Específica de las Zonas Rurales: La L.O.G.S.E. pecaba de indefinición en lo que al establecimiento y la concreción de los modelos rurales se refería (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). La Junta de Andalucía intenta enmendar el error instando, tanto a la Consejería de Educación como al Consejo de Gobierno, a implicarse en la elaboración de modelos precisos con características concretas que faciliten la aplicación de la ley (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999, 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Así:

“El Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia, determinará las condiciones que deban reunir las zonas rurales a los efectos de la aplicación de lo previsto en esta ley”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999: Art. 16.3)

En términos generales, se podría afirmar la ley se encuentra más cercana al Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983 que a la L.O.G.S.E. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) y, pese a dedicar un capítulo específico al tratamiento de la escuela rural, de la lectura del texto completo pueden desprenderse una serie de medidas y consideraciones que, aparte de las ya mencionadas específicamente, igualmente afectan a nuestro contexto de estudio (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Dicho compendio de actuaciones es sintetizado por CORCHON ALVAREZ (2005: 54) y engloba las siguientes directrices:

1. Dotación a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios.
2. Seguimiento de lucha contra el absentismo escolar.
3. Colaboración y apoyo familiar para la identificación de las necesidades educativas especiales, la prevención y la atención educativa y compensadora.
4. Fomento de la investigación y la renovación pedagógica para mejorar la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
5. Garantía social vinculada a la demanda laboral y del entorno, dirigida a la promoción educativa y a la inserción laboral de los jóvenes que se encuentren en situación de desventaja.
6. Especialización para la formación del profesorado, de los equipos directivos de los centros docentes y de los servicios de orientación.
7. Aplicación de programas y acciones de compensación educativa reflejadas en sus respectivos proyectos de centro.
8. Atención a los hijos de familiares temporeros o a profesionales itinerantes para que el proceso formativo no presente interrupciones.
9. Incentivación al profesorado que desarrolle su labor docente en centros que escolaricen a niños con estas características, en los correspondientes concursos de traslado.

En cierta medida, aunque había algún que otro hito histórico en el texto, como la ya mencionada dedicatoria de un capítulo hacia la realidad de la escuela rural (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), lo cierto es que la ley no resultaba especialmente pionera en lo que a este contexto se refería, pues muchas de las actuaciones ya venían funcionando desde el año 1988 y había otras tantas que, o no se habían puesto en marcha, o apenas habían empezado a solidificarse (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1999; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En este sentido y, como punto final a este apartado, se pronuncia CORCHON ALVAREZ (2005: 54) al sostener que:

“De las acciones enunciadas, que engloban las últimas propuestas antes reflejadas, la mayoría de ellas se están llevando a cabo en Andalucía desde 1988, pero a algunas de ellas, aún les falta un trecho más o menos largo por su cristalización, como es el caso de la nº 4, vinculada más a estudios de Tercer Ciclo, a alumnos que desean hacer la suficiencia investigadora o la tesis doctoral sobre algún aspecto del tema que nos ocupa; como también es el caso de la nº 6, que siendo una iniciativa de 1988 y salvo honrosas excepciones, aún no se ha puesto en marcha; e igualmente podemos decir de la 5ª que para llevarla a efecto habría que actuar como en la medida anterior nº 4, es decir, ver el medio rural con planteamientos y toma de decisiones de política social integral y no parcial, hacer inversiones en servicios sociales como en las comunicaciones y telecomunicaciones, en la sanidad, en la educación... con el fin de mejorar el medio rural de todas las vertientes, y no quedarse solo como argumenta al final de la propia ley en la ‘colaboración’, en que ‘se fomentará la colaboración con los agentes

económicos y sociales, las organizaciones no gubernamentales...así como otras entidades sin ánimo de lucro”.

1.5.- LA ESCUELA RURAL EN LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (L.O.C.E.)

Tras el giro político que tuvo lugar en España con la llegada al poder del Partido Popular en 1996, este se propone, durante su segunda legislatura de gobierno, acometer una importante reforma educativa argumentando el fracaso total y estrepitoso de la L.O.G.S.E., a la hora de elevar a España hacia un puesto digno en los rankings de indicadores de calidad internacional como el famoso Informe PISA., en donde nuestro país sale especialmente mal parado, sobre todo en lo que a la evaluación de Lengua y Matemáticas se refiere (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

El 11 de Febrero de 2002 se presenta oficialmente el Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación, nuevo texto regulador del sistema educativo cuyo origen, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se justificaba en el hecho de que el nivel de fracaso escolar español era motivo más que suficiente para considerar la empresa de una nueva reforma educativa, en tanto que aproximadamente un 25 % de los jóvenes no alcanzaban siquiera el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 85; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Para la ley, lo más importante para el desarrollo de la educación es la calidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 85; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), vista esta desde un corte filosófico neoliberal que se entiende en función de los siguientes principios (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002: 45192: Art. 1):

- La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.
- La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.
- La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.
- La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.
- La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida.
- La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.
- La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.
- El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional.
- La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.

- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros

La ley originó no pocas polémicas y se sucedieron en el país sendas manifestaciones de repulsa contra el texto por parte de colectivos estudiantiles, así como de padres, docentes y sindicatos, que, pese a la supuesta calidad que propugnaba el documento, veían sus preceptos más como segregacionistas que como propiciadores de mejora educativa (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Protestas masivas aparte, el gobierno del Partido Popular desoyó las sugerencias de mejora y, en el día de Nochebuena de 2002, la ley fue oficialmente publicada en el Boletín Oficial del Estado, tras su aprobación días antes, y pese a la oposición de casi todos los grupos de la cámara (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). De esta forma:

“El B.O.E. del 24 de Diciembre de 2002 en la Sección I ‘Disposiciones Generales’ publicó la Ley Orgánica 10 / 2002 de Diciembre, de Calidad de la Educación, la L.O.C.E. fue aprobada por el Pleno del Congreso cinco días antes y contó, únicamente, con los votos favorables del Partido Popular y de Coalición Canaria y la oposición del resto de la Cámara” (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 86).

Nótese que el preámbulo de la exposición de motivos presentaba objetivos loables de desarrollo para nuestros estudiantes en los cuales se promovía una calidad educativa totalmente acorde con la realidad socio-histórica de España, en el momento de su publicación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Así, el texto parte de la premisa de que:

“En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002: 45188: Preámbulo de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación).

No obstante, una síntesis de las medidas adoptadas por la ley pueden ayudar a entender por qué se generaron tantas protestas en torno al texto pese a promover la calidad educativa de una manera tan aparentemente sana (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

En este sentido BERLANGA QUINTERO (2003) recopila los aspectos esenciales aportados por la nueva ley, entre los que cabe destacar (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 86):

1.- En lo Referente a las Enseñanzas Medias

- Se suprime la promoción automática (Art. 28), los alumnos que suspendan tres o más asignaturas repetirán curso. Se aprueba el establecimiento de pruebas extraordinarias de recuperación en Secundaria.
- En tercer y cuarto curso de la E.S.O., y con el fin de atender la pluralidad de necesidades e intereses del alumnado, se organizan distintos itinerarios formativos (Art. 24).
- Se acuerda la aprobación de una Prueba General de Bachillerato (P.G.B.) en el artículo 17.
- Desaparece, prácticamente, la optatividad en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Art. 22).

- Se proponen en el artículo 5, premios de reconocimiento de la excelencia y el especial esfuerzo y rendimiento académico de los alumnos.

2.- En lo Referente a las Enseñanzas Infantil y Primaria

- Ambos niveles adquieren poco nivel de protagonismo frente a la ley. La única medida que merece mención especial es la que propugna que las administraciones educativas garantizarán la existencia de puestos escolares gratuitos en centros sostenidos con fondos públicos para atender la demanda de las familias.

3.- En lo Referente al Profesorado

- Se refuerza la carrera docente para ofrecer a todos los profesores mejores posibilidades de promoción profesional.
- Se anuncia una ampliación de estímulos e incentivos para la formación inicial y permanente del profesorado.
- Se reconoce la experiencia y el ejercicio profesional como elementos fundamentales de la promoción docente.
- Se habla del fomento de la evaluación periódica y voluntaria del profesorado para que sus resultados sean tenidos en cuenta para la movilidad, la promoción y la adquisición de los correspondientes complementos de formación.
- Se recupera e impulsa el cuerpo de catedráticos.
- Se limita el calendario escolar a 175 días lectivos, lejos de los 220 días señalados en el artículo 10.1 de la Ley General de Educación de 1970.

4.- En lo Referente al Apoyo de la Tarea Docente

- Se aprueba la reducción de jornada a aquellos docentes mayores de 55 años que así lo soliciten.
- Se desarrollan actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado por sus acciones de innovación y por su dedicación y trabajo profesional. Esta estrategia recuerda a la utilizada, mediante concesión de medallas, por los responsables educativos de las décadas de los años 50 y 60.
- El refuerzo de la función directiva, la redefinición de sus competencias y la modificación del sistema de elección de los directores mediante concurso de méritos en detrimento de la representatividad de los padres y madres. Se perfila la figura de un director no docente, más como representante de la administración pública que como facilitador e impulsor de la comunidad educativa.
- Aumento de las medidas orientadas a mantener la convivencia en las aulas y a evitar la disciplina, alejando a los padres de la toma de decisiones (sobre atribuciones del consejo escolar).

Todas las acciones encaminadas hacia la escuela rural sufren un importante deceso en esta ley, tras todo lo logrado desde la implantación del Real Decreto de Educación Compensatoria de 1983 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Al texto no parece importarle demasiado la gente que vive en contextos educativos diferenciales como el medio rural, pues tan sólo se hace una única mención al mismo en todo el articulado (art 41.1), mención que, a la postre, no aporta nada significativo a su desarrollo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002):

“Las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano

preciso para el logro de la compensación educativa". (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002: 45200: Art. 41.1)

El escaso abordaje que hace la L.O.C.E. de las necesidades educativas especiales, la compensación educativa, y el tratamiento de la escuela rural puede apreciarse atendiendo, casi única y exclusivamente, a la sección primera (*"De la Igualdad de Oportunidades Para una Educación de Calidad"*) del capítulo VII (*"De la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Específicas"*), que abarca los artículos 40 y 41 de la ley (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Desde esta perspectiva, la escuela rural se observa desde dos prismas diferentes, a saber (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 56; BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 87 – 88; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1.- Principios

- En pro del derecho individual a una educación de calidad, se desarrollarán acciones, se aportarán recursos y apoyo para compensar situaciones de desventaja social.
- El Estado hará convenios en las comunidades autónomas orientados al logro de la igualdad de oportunidades y de compensación educativa.

2.- Recursos

- Se atenderá a los centros y/o zonas geográficas en las cuales, por sus características socioeconómicas y culturales, sea necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural, aportando recursos humanos y materiales para lograr la compensación educativa.
- Se vuelve otra vez a las concentraciones escolares, para lo cual habrá transporte, comedor e internado (residencias); volvemos otra vez al artículo 65.2 de la L.O.G.S.E. del que ya nos habíamos ocupado ostentosamente en páginas anteriores del presente trabajo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970, 1990: Art. 65.2; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Según CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), se vuelve otra vez a etapas superadas; en lugar de mirar hacia delante, hacia el futuro, volvemos a retraernos a los años 60 del pasado siglo; se retrocede a nivel organizativo medio siglo (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Retroceso que, irónica y contrariamente a como se demostró en el pasado, se hace en pro de la calidad educativa en el medio rural.

En realidad, la Ley de Calidad parece más un capricho político de sus creadores que un intento por solucionar los graves problemas educativos en España (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). El Ministerio que encabezaba Pilar del Castillo y Vera (1952) parecía más preocupado por centralizar los esfuerzos sobre la Educación Secundaria en detrimento de los otros niveles, y por paralizar todas las medidas legales tomadas en años anteriores por el gobierno socialista (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). El compromiso con la calidad educativa era muy cuestionable, y la ley parecía más una revancha del P.P. contra sus adversarios políticos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a) que un intento por mejorar la eficiencia del sistema educativo. De esta forma:

"Parece ser una ley más preocupada por resolver los problemas que presenta el tramo obligatorio de la Educación Secundaria y, para ello, deroga todas las leyes orgánicas impulsadas por los gobiernos socialistas (L.O.D.E., L.O.G.S.E., L.O.P.E.G.C.E.). Es significativo comprobar el reducido espacio que dedica al tramo de Educación Infantil y Primaria (nueve años de escolaridad) con respecto al articulado básico referido a las denominadas tradicionalmente como enseñanzas medias. También es revelador que, dentro de estas últimas, la Formación Profesional alcance una redacción mucho menor de lo que necesita el legislador para desarrollar su exposición

sobre la nueva condición de los catedráticos". (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 88).

En realidad y, tal y como veremos a continuación, muchas de las preocupaciones que generaba la L.O.C.E. pronto desaparecerían súbitamente al producirse un imprevisto cambio de rumbo en la vida política de España que obligó a replantearse la situación educativa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012)...

1.6.- LA ESCUELA RURAL EN EL MARCO DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (L.O.E.)

Como ya afirmábamos antes, la Ley de Calidad tuvo una vida muy corta. Un inesperado giro político ocasionado por el golpe propinado a la opinión pública tras los trágicos atentados de Madrid del 11 de Marzo de 2004, hizo que el Partido Popular perdiera estrepitosamente las elecciones generales celebradas tres días después y, con ello, el gobierno de la nación durante las dos próximas legislaturas, cuya titularidad sería nuevamente ostentada por el P.S.O.E., tras ocho años en la oposición (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Como cabía esperar, una de las nuevas medidas que adoptó el nuevo gobierno tras tomar posesión del cargo, fue la paralización, casi inmediata, de la Ley de Calidad de la Educación, así:

"... marzo de 2004, el P.S.O.E. vuelve a tomar las riendas del Estado tras ganar en las urnas las convulsivas elecciones de Marzo, siendo la paralización de esta ley una de las primeras medidas que toma el Presidente del Gobierno. A la L.O.C.E le ocurre lo mismo que a la L.O.E.C.E; no empieza a despegar cuando se le paraliza el vuelo" (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 55; RASO SÁNCHEZ, F., 2012)

Durante ese mismo año, en el mes de Septiembre, el Ministerio de Educación publica un documento titulado *"Educación de Calidad Para Todos y Entre Todos"* como pistoletazo de salida al debate que se pretendía propiciar entre todos los agentes educativos para que se involucrasen en la elaboración de la nueva ley que superara todas las polémicas que se habían activado con la promulgación de su más inmediata predecesora (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002, 2004, 2005; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). De esta forma, el documento, toma también como importante punto de partida el esfuerzo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002, 2004, 2005; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003), si bien, se muestra menos radical que la Ley de Calidad al achacárselo, no sólo al alumno como principio de soporte de la educación, sino a todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, en la introducción se afirma que:

"La concepción de la educación con calidad y equidad que plantea este documento implica que la responsabilidad del aprendizaje y la formación no debe recaer sólo en el alumno, por importante que sea su esfuerzo, sino que también debe ser asumida por las familias, por las administraciones educativas, por los centros y por el conjunto de la sociedad. El esfuerzo debe ser de todos, al igual que de todos depende el mayor o menor éxito final de cada uno de los alumnos y del conjunto del sistema educativo. El principio del esfuerzo, que es necesario para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa". (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2004: 21; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 56; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

En Marzo de 2005 aparece finalmente el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación, nuevo texto regulador del sistema educativo que, aparte de aunar las nuevas concepciones de esfuerzo a las que anteriormente nos referíamos, ampliaba sus fronteras hasta el marco de la Unión Europea para homogeneizar, así, el campo de la educación con nuestros vecinos del viejo continente y convertir a nuestros alumnos en futuros ciudadanos mejor adaptados que nunca al nuevo contexto globalizado en el cual nos movemos

(MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002, 2004, 2005; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

En el preámbulo de exposición de motivos del anteproyecto, el ministerio afirma que todas estas ideas, incluidas en la ley, se asientan en la base de tres grandes preceptos, a saber (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002, 2004, 2005: Preámbulo del Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación, 6; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 57; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. Educación de calidad para todos con igualdad de oportunidades. Es decir, conciliar calidad de la educación con equidad en su reparto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).
2. Implicación de toda la comunidad educativa en la consecución del objetivo anterior. Se requiere el esfuerzo tanto del alumnado como también el de las administraciones educativas, el de las familias, el del profesorado, el de los centros docentes y, en última instancia, el del conjunto de toda la sociedad. La responsabilidad del éxito escolar del alumnado recae en todos.
3. Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Qué duda cabe que para nuestros intereses, esto es, los de la escuela rural, el principio que más atención merece es el primero, el que apuesta por la calidad mediante la igualdad de oportunidades (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002, 2004, 2005; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). De la misma forma, para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), también es esta la máxima que más protagonismo debe cobrar en el análisis de la ley, pues:

“Sin restar la más mínima importancia al segundo y al tercer principio, parece claro que el primero de ellos incide más directamente sobre el objeto de estudio de este trabajo (...) las administraciones educativas son, en última instancia, las que definen la política educativa a seguir y tienen una clara responsabilidad para con los centros, los alumnos, el profesorado y los contextos, así como son las que proponen planes de acción que potencian su trabajo y les proporcionan los medios necesarios para desarrollarlo con efectividad” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 57)

Tras un arduo proceso de críticas, propuestas e intentos de enmienda por parte de la oposición, la Ministra de Educación, María Jesús San Segundo Gómez De Cadiñanos (1958), consigue sacar el proyecto de la L.O.E. (2006) adelante y, finalmente, el texto es aprobado en la sesión del Congreso de los Diputados del 6 de Abril de 2006 con la oposición del Partido Popular, segunda fuerza mayoritaria de la cámara y, justo un día antes de que el Presidente del Gobierno sorprendiera a la opinión pública cesando a dicha ministra y designando como sucesora a Doña Mercedes Cabrera Calvo – Sotelo (1951). Una jugada extraña que desconcertó a la opinión pública, visto el interés mostrado por San Segundo en la aprobación del texto, texto que al final salió adelante (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012)...

El articulado final de la ley sale oficialmente publicado en el Boletín Oficial del Estado del 4 de Mayo de 2006 bajo la denominación de *“Ley Orgánica 2 / 2006 de 3 de Mayo de Educación”*, pasando a la historia educativa española más reciente como la L.O.E. (2006) y, entrando en vigor, veinte días después de su publicación en dicho medio, de acuerdo con las disposiciones habituales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Para la L.O.E. (2006), el sistema educativo se encuentra asentado sobre los siguientes principios y fines (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: Arts. 1 – 2):

1.- Principios

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza - aprendizaje como en sus resultados.
- La cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- La cooperación y colaboración de las administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

2.- Fines

- El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

- La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable, y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

En consonancia con todo lo que hemos expuesto, las políticas de mayor interés para la escuela rural son las dos primeras, referentes a la calidad desde el marco de la equidad y la igualdad de oportunidades para todos los contextos en los que la educación toma cuerpo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), así como debemos prestar especial atención a la finalidad que persigue la ley en el fomento del respeto, la tolerancia y el enriquecimiento mediante la pluralidad lingüística y cultural española, un punto que beneficia a la escuela rural como ámbito diferenciado y diversificado que aún no se ha equiparado con el resto (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

Por lo demás, no hay motivo para echar las campanas al vuelo: nuevamente, la mención específica a la escuela rural es casi nula (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Tan sólo un vistazo al capítulo segundo, destinado a la compensación de desigualdades en educación, nos deja entrever que el texto propone más de lo mismo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). Sólo un artículo toma en consideración a la escuela rural de forma concreta, el número 82, que asume, por una parte, la necesidad de atención de la administración pública a las necesidades específicas de la educación en el contexto rural:

“Las administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181; Art. 82.1; RASO SÁNCHEZ, F., 2012)

Por otra parte, el artículo atiende a la necesidad de respeto del lugar de residencia del alumnado, en pro de la calidad de la enseñanza, y asume, desde el punto de vista económico, cuantos compromisos y gastos se puedan derivar de dicha circunstancia para que las dificultades geográficas no resulten un impedimento de acceso del sujeto al sistema educativo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). Así:

“Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de

su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado". (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 82.2).

El artículo 80.1, por otro lado, sólo obedece a la rutina planteada, desde la aprobación del Real Decreto de 27 de Abril de 1983, de garantizar las acciones compensatorias para aquellos colectivos y contextos que se encuentren en situación de desigualdad manifiesta ante el sistema educativo, pero ignora totalmente la especificidad del medio rural en su enunciado, en tanto en cuanto (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

"Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello". (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17180: Art. 80.1).

Quizá de mayor interés resulte el artículo 81.1, que se compromete especialmente con la compensación de las necesidades de la Educación Infantil, nivel especialmente castigado en la escuela rural, en donde prácticamente tiene una presencia física casi inexistente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). En este sentido:

"Corresponde a las administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de Educación Infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores". (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 81.1).

Finalmente, es de obligado cumplimiento por nuestra parte el hacer mención al artículo 83.2, que se refiere al compromiso del Estado con la concesión de becas y ayudas económicas al estudio para compensar las desigualdades socioeconómicas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). De esta forma:

"El Estado establecerá, con cargo a sus presupuestos generales, un sistema general de becas y ayudas al estudio, con el fin de que todas las personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación" (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 83.2).

Tampoco esta legislación supondría un gran problema para la escuela rural, vista, no sólo su corta vida, sino también su derogación parcial con la L.O.M.C.E. (2013) que, con una nueva filosofía de calidad, vendría seriamente a remover muchos de los cimientos educativos más básicos. No obstante, eso se verá con más detalle a continuación...

1.7.- LA ESCUELA RURAL EN EL MARCO DE LA LEY ORGÁNICA DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (L.O.M.C.E.)

La vigencia de la L.O.E. (2006) tampoco se prolongó excesivamente en el tiempo (2006 – 2013), si bien y, a diferencia del resto de textos legales considerados con anterioridad, su posterior revisión dio lugar a una derogación parcial de la misma más que a una nueva reforma del sistema educativo *"per se"*, lo cual no suponía de por sí un espaldarazo tan violento como el que resulta habitualmente de retirar una normativa para poner otra completamente distinta (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; FEU GELIS, J., 2004; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006). Pese a ello, el texto tampoco sería bien acogido por una buena parte de la sociedad española...

En Noviembre de 2011 y, tras la convocatoria de elecciones anticipadas, el Partido Popular (P.P.) recobra el timón de un país muy convulso cuya economía está casi totalmente destrozada, lo que no hace sino consolidar la firme voluntad del nuevo ejecutivo de regular un sistema educativo mucho más efectivo, competitivo y de calidad, tal y como lo intentó en 2002 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), pues, ahora más que nunca, vista la grave crisis socioeconómica que está viviendo España, tiene claro que:

“La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor. (...). La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa...” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Preámbulo de la Ley Orgánica 8 / 2013 de 9 de Diciembre de Mejora de la Calidad Educativa)

En ese sentido, el gobierno presidido por Mariano Rajoy Brey (1955) y, acto seguido a la designación, al frente de la cartera de Educación, Cultura y Deporte, del jurista y ex – profesor universitario José Ignacio Wert Ortega (1950), pone manos a la obra y, tras un período relativamente breve, vista la trascendencia de la tarea asumida, el 11 de Julio de 2012 presenta a la opinión pública un documento titulado *“Propuesta Para el Anteproyecto de Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa”*, el cual, aunque mantiene diversos postulados de la L.O.E. (2006), pretende, mediante la implantación de una cultura del esfuerzo, una amplia reforma del sistema educativo que, entre otros aspectos, persigue (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013, 2012; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Reducir la tasa de abandono educativo temprano y mejorar la de la población que alcanza la E.S.O.
- Fomentar la empleabilidad.
- Mejorar el nivel de conocimientos en materias prioritarias.
- Señalizar el logro de los objetivos de cada etapa.
- Incrementar la autonomía de los centros docentes.
- Intensificar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.).
- Mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras

En el marco de un ambiente no exento de polémica y, tras someter la iniciativa, no sólo a la opinión de ciudadanos y agentes educativos, sino de organismos como la Conferencia Sectorial de Educación o el Consejo General de Estado, el 21 de Septiembre de 2012 se eleva al Consejo de Ministros, para su aprobación, el Anteproyecto de Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.), el cual, con un más que evidente deseo de seguir los pasos de la L.O.C.E. (2002) por mejorar la eficiencia de la actividad educadora en España (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013, 2012; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006, 2005, 2004, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) no ignora que:

“Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes

demandas de aprendizaje. La creación de las condiciones que permitan a los alumnos su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos (...). De acuerdo con la reflexión anterior, es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad. Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2012: Anteproyecto de la Ley Orgánica 8 / 2013 de 9 de Diciembre de Mejora de la Calidad Educativa).

Con tal filosofía bien presente y, en términos generales, las principales reformas propuestas por la nueva legislación incluyen, entre otras, medidas como (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013, 2012; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- La implantación de pruebas de evaluación final para la obtención de los títulos oficiales de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (G.E.S.O.) y Bachiller.
- La creación de Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, en lugar de los ya consabidos Programas de Diversificación Curricular, así como de dos itinerarios fundamentales dentro de la E.S.O.
- Aumento de la importancia de las asignaturas troncales, así como obligatoriedad de oferta de enseñanzas cuya lengua vehicular sea el castellano.
- Flexibilización de las trayectorias educativas, en tanto en cuanto la ley ofrece un conjunto de itinerarios en función de las necesidades y preferencias de las familias y los alumnos, pero no las impone. Se trata de posibilidades de elección voluntaria. Las decisiones son reversibles y la elección final puede modificarse en cualquier momento.
- El establecimiento de pruebas de detección precoz de las dificultades de aprendizaje en tercer curso de Educación Primaria.
- La agrupación, en 1º de la E.S.O., de las materias en ámbitos de conocimiento para facilitar el tránsito entre Primaria y Secundaria.
- La implementación y desarrollo de planes de actuación para el desarrollo de altas capacidades intelectuales, así como la realización de las evaluaciones adaptadas a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Una apuesta formal por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) como medida oficial destinada al refuerzo de los aprendizajes.
- El fomento de una cultura de la responsabilidad y el esfuerzo materializada principalmente:
 - Para el alumnado, en agilidad de los procedimientos de adopción de medidas correctoras, que tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los discentes y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.
 - Para los centros, en mayor promoción de la autonomía y la especialización, así como de la rendición de cuentas y la transparencia de resultados.
 - Para el equipo directivo y docente, en acciones de calidad que requieran planificación por objetivos y rendición de cuentas, aumento del liderazgo del

director, gracias a un sistema de acceso al cargo que acredita la superación de un curso formativo y el aumento de la autoridad del personal del centro mediante la presunción de veracidad de las declaraciones de profesores y equipo directivo.

En ese sentido y, ya entrados en el contenido de la nueva normativa, algunas de los principios fundamentales sobre los que se asienta el nuevo sistema educativo con la promulgación de la L.O.M.C.E. (2013) son los que se reseñan a continuación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013, 2012: Artículo Único de Modificación del Artículo 1 de la L.O.E.; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: Art. 1; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- La orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.
- La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
- El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
- La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación, organización y en los procesos de enseñanza - aprendizaje como en sus resultados.

- La cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- La cooperación y colaboración de las administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.
- La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

Amparado en su mayoría absoluta, el gobierno del Partido Popular consigue sacar la L.O.M.C.E. (2013) adelante en las Cortes Generales, sin apenas modificaciones, el 28 de Noviembre de 2013, si bien y, pese a su defensa a ultranza de la necesidad, en pro de la mejora de la calidad pedagógica, del nuevo texto legislativo, lo cierto es que su implantación nuevamente supone un manifiesto estancamiento para el desarrollo de la escuela rural, por cuanto, para empezar, ninguno de los nuevos preceptos sobre los que se asienta aporta un tratamiento más singular a este contexto del que le había proporcionado la L.O.E. (2006) anteriormente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013, 2012; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En ese sentido, nuevamente los principios de equidad e igualdad de oportunidades, traducidos en la atención diferencial de la diversidad y la utilización de medidas compensatorias en los casos que proceda, se constituyen como los pilares de mayor interés para el medio rural (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013, 2012; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). La norma, no obstante, contiene otras cosas pero, en cualquier caso, nada especialmente significativo de cara al futuro más inmediato: se mantiene, para empezar, el artículo 82 que, en su párrafo 1 y, tal y como se especificaba con anterioridad, sigue considerando esencial la atención a las necesidades inconfundibles de la escuela rural, por cuanto:

“Las administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 82.1; RASO SÁNCHEZ, F., 2012)

De la misma forma y, como garantía de la eficacia de los procesos de enseñanza - aprendizaje, también prevalece la cláusula de respeto por el lugar de residencia de los estudiantes del campo y el compromiso, por parte del Estado, de sufragar cuantos gastos se pudieran derivar de tal circunstancia, en pro de compensar cualquier tipo de desigualdad surgida a partir de las dificultades de accesibilidad geográfica tan propia de estos centros escolares (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 82.1; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 2003; FEU GELIS, J., 2004). Así:

“Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: 17181: Art. 82.2; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Quizás la única mención realmente nueva y expresa del articulado hacia el trabajo pedagógico en el contexto rural, sea la adición de un tercer párrafo al artículo 9 de la L.O.E. (2006) en el cual se concede, en cierta medida, prioridad a este medio a la hora de asignarle recursos económicos dentro del marco de los programas de cooperación territorial para el

desarrollo de la equidad socioeducativa. En ese sentido, la ya habitual despoblación, la diseminación de sus habitantes y las particularidades ya conocidas de estas zonas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003) juegan como criterio preferente para acceder a estas subvenciones. Más concretamente:

“En los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Artículo Único de Modificación del Artículo 9.3 de la L.O.E. (2006)).

La modificación que la ley hace del artículo 71 de la L.O.E. (2006) también tiene cierta afectación para la escuela rural, en la medida que la administración pública se concede la potestad de establecer planes de centro prioritarios para favorecer al alumnado en clara desventaja social, como es su caso (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). De esta manera:

“(…) Las administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Artículo Único de Modificación del Artículo 71.1 de la L.O.E. (2006)).

En el segundo párrafo de este mismo artículo, el texto ratifica, además, el compromiso del Estado español con la compensación de desigualdades y la equidad para con los alumnos que presenten necesidades educativas especiales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), resultando así que:

“Corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, T.D.A.H., por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Artículo Único de Modificación del Artículo 71.2 de la L.O.E. (2006)).

En esta misma línea de pensamiento, dotada de un evidente trasfondo equiparador a nivel social y, estableciendo, además, primacía en la dotación de recursos para garantizar la calidad y la equidad de la actividad educativa, la nueva redacción del artículo 122, en su segundo párrafo, deja bien claro lo siguiente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“Las administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados, en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan. Dicha asignación quedará condicionada a la rendición de cuentas y justificación de la adecuada utilización de dichos recursos”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Artículo Único de Modificación del Artículo 122.2 de la L.O.E. (2006)).

No obstante estas particularidades, la L.O.M.C.E. (2013), partiendo siempre de su filosofía inexorable de calidad educativa, también exige a la escuela rural, al igual que al resto de centros, un esfuerzo de mejora que, por otra parte, pretende fomentar su autonomía de trabajo, de forma que se añade un artículo 122bis que establece tácitamente al respecto que (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“Se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el gobierno y las administraciones educativas. Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Art. 122bis.1).

Igualmente reseñable y, para finalizar, es que, por primera vez, la administración educativa del Estado asuma la obligación de garantizar al alumnado con necesidades educativas especiales y desventaja social, el empleo de condiciones y técnicas de evaluación más individualizadas y adaptadas a sus diferentes realidades personales, de ahí que, en todo el articulado relativo a esta cuestión en cada uno de los niveles del sistema educativo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Artículo Único de Modificación de los Artículos 20.1, 28.1, 36.1 y 144.3 1 de la L.O.E. (2006)), se reitere abiertamente en la constatación de que:

“Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Artículo Único de Modificación de los Artículos 20.1, 28.1 y 36.1 de la L.O.E. (2006)).

Las autoridades educativas establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013: Artículo Único de Modificación del Artículo 144.3 de la L.O.E. (2006)).

Hasta aquí, entonces, con la L.O.M.C.E. (2013) y su polémica reforma de la calidad pedagógica, el paseo histórico y legislativo que hemos realizado en torno a la organización de la escuela rural, una institución que ha pasado, ciertamente, por muchas etapas, y que, ahora, al menos, se enfrenta a un futuro algo más prometedor que el que tuvo que asumir en tiempos pretéritos. Se hace necesario, no obstante y, con fines a poder concretar debidamente nuestro estudio, que definamos de forma eficaz lo que entenderemos de ahora en adelante por *“escuela rural”* y, sobre todo y, como iremos viendo en posteriores páginas, cuáles son los modelos de organización que a los que se suele ajustar. Veámoslo ahora...

2.- LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL ANDALUZ: HACIA UNA DEFINICIÓN DE ESCUELA RURAL

Es no poco ambicioso, para cualquiera que se tome el interés de abordarlo, el objetivo de intentar definir el concepto de escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). No sólo porque el término *“rural”* conlleva de por sí una visión ecléctica y multidimensional que abarca un sinfín de aspectos y consideraciones, sino porque, como afirma BERLANGA QUINTERO (2003: 27), citando a DIEZ PRIETO:

“... no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbano, sino tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio”.

Un primer e inevitable paso en este camino de concreción es la búsqueda en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en donde se define lo rural como *“perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores”* (R.A.E., 2013). Desde esta perspectiva, podemos entender a la escuela rural como *“aquella que instruye a niños y*

adolescentes y se encuentra ubicada en una población cuya actividad principal reside en la agricultura y todas las labores que de ella se desprenden”.

No obstante, para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 73) esta definición entraña un gran peligro, pues:

“... no delimita el tipo y características de la población donde se ubica la escuela y, por tanto, el concepto se amplía enormemente, ya que incluye a municipios que, cuantitativa y cualitativamente, son diferentes aunque sean coincidentes en su actividad principal. En consecuencia, de seguir por esta línea va a ser muy difícil, cuando no imposible, delimitar conceptualmente a este tipo de centros educativos”.

También puede resultar interesante atender a la definición aportada por BOIX TOMÁS (1995: 7) que entiende a la escuela situada en el ámbito rural como:

“...una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico – didáctica multidimensional”.

CANTÓN MAYO (2004: 106), por su parte, tiene un concepto de la institución muy en la línea de la anterior al entender que este tipo de centros reúnen un conjunto de formas de escolarización que son específicas de las zonas rurales (BOIX TOMÁS, R., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), y tienen, entre otras cosas, las siguientes características:

- Baja o muy baja ratio alumno / profesor.
- La forma de agrupamiento no suele ser por grados.
- En algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad.
- Tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Estas nuevas definiciones, aunque interesantes, tampoco nos resultan de utilidad para nuestros intereses, en tanto que caen nuevamente en la falta de concreción del contexto en el cual se ubica nuestro objeto de estudio (BOIX TOMÁS, R., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). En este sentido, nos resulta mucho más lucrativa la acepción que recoge BERLANGA QUINTERO (2003: 26) citando a SAURAS JAIME, en donde se entiende que la escuela rural es:

“... aquella que está ubicada en el ámbito rural, en una población que, siendo flexible en la opinión y en las cuantificaciones, nunca supera los 10.000 habitantes, una densidad inferior a los 60 habitantes por kilómetro cuadrado y donde la población dedicada a tareas agrícolas es superior al 50 por ciento”

Aparecen aquí, por primera vez, tres indicadores de concreción del contexto rural, a saber (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006):

- El número de habitantes, que ha de ser inferior a 10.000.
- La densidad de población, que ha de ser inferior a los 60 habitantes por km².
- La tasa de población dedicada a las labores agrícolas.

Estos indicadores, dada su todavía amplia dimensión de contexto (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), nos llevan necesariamente a recordar el articulado de la Ley de Instrucción Primaria de 1945, el primer texto regulador del sistema educativo propiciado por el régimen franquista que, en su artículo 73, y de una forma mucho más concreta y acertada, hasta tal punto que permanece vigente hoy día (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 74; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), propone como indicador de la escuela rural un censo mucho más reducido de habitantes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945: Art. 73):

“En un sentido poco amplio, son escuelas rurales las de localidades de censo inferior a 501 habitantes”.

“Son propiamente rurales las de aldeas o lugares de población diseminada inferiores a 500 habitantes”

A esta idea, se suma ORTEGA (1995: 41) que defiende que:

“Cuando se habla de escuela rural se está aludiendo a un tipo especial de escuela, la que se encuentra ubicada en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel / aula con su correlato de organización pedagógico – burocrática del profesorado: equipo directivo, departamentos, claustro, otros equipos docentes...”

A este nuevo indicador del escueto censo de población (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945) se une, además, la contundente definición de TOUS (1981: 19) que afirma que:

“...escuela rural es aquella que es la única de la población”

Tenemos, por tanto, dos criterios iniciales que delimitan bastante bien el marco de concreción de la escuela rural, esto es, su ubicación en localidades de censo inferior a 500 habitantes y el ser única en las mismas (TOUS, J.LL., 1981; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). No obstante, debemos tener en cuenta otros aspectos de interés que ayudan a precisar aún más el concepto perseguido. En este sentido, merece que se tengan en cuenta otras pautas de definición, como las propuestas por JIMÉNEZ SÁNCHEZ (1983: 13) que, al hablar sobre la escuela unitaria, manifiesta que:

“Las escuelas graduadas, unitarias y mixtas tienen unas características comunes: en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad, suelen estar ubicados en localidades menores de mil habitantes y dedicadas a la agricultura, ganadería, pequeño comercio o industrias familiares y son despreciadas por la administración, consideradas como centros de tercera categoría dentro de la planificación educativa y olvidadas por teóricos y pedagogos”

Nos muestra este autor un tercer indicador importante, en coherencia con los dos anteriores encontrados (TOUS, J.LL., 1981; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006): la multigraducción en las aulas. Pese a ello, encontraremos la pieza final de nuestro particular rompecabezas en un texto legal de la Junta de Andalucía; concretamente en la Orden de 15 de Abril de 1988 sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales (Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza) (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c) que, en su artículo primero, entiende la escuela rural como:

“Aquella que es única en la localidad y tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población que, en general, no superan los quinientos habitantes”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: Art. 1).

Aparece así, a la postre, el último y decisivo descriptor (TOUS, J.LL., 1981; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1945; ORTEGA, M.A., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c): se trata de escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas con un número menor o igual a cuatro unidades.

Finalmente, la definición más ecléctica y sintetizadora de todas estas posturas, la que mejor responde a nuestros objetivos, es precisamente la que aporta CORCHÓN ÁLVAREZ

(1997: 89, 2000: 60, 2001: 44, 2005: 75), que, como punto y final a esta delimitación conceptual, concibe la escuela rural como todo aquel centro de educación formal que verifica las siguientes características (RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Única en la localidad.
- Presenta multigraduación en sus aulas.
- Son las escuelas unitarias y las pequeñas graduadas incompletas de 1 a 4 unidades.
- Están situadas en pequeños núcleos de población que no superan los 500 habitantes.

3.- LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN LAS ZONAS RURALES ANDALUZAS: SOBRE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

Los suculentos beneficios que aportó la llegada a nuestro sistema educativo del Real Decreto 1174 / 1983 de 27 de Abril de Educación Compensatoria no se hicieron esperar para la comunidad autónoma andaluza que, un año después de la promulgación de tan importante normativa, veía como consecuencia más inmediata la llegada del Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio, de Educación Compensatoria en Zonas Rurales, en donde, por primera vez, la administración hacía público compromiso de compensación de las desigualdades que históricamente había venido sufriendo la escuela rural (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984).

Para llevar a cabo dicha compensación, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía expone una serie de puntos principales que persiguen discriminar positivamente a los colectivos deprimidos. CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 96 – 98, 2005) los recoge de la siguiente forma (RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. Llevar a cabo acciones en ámbitos rurales que reduzcan el fracaso escolar causado principalmente por el absentismo escolar y por las deficiencias manifiestas de las infraestructuras de las escuelas unitarias e incompletas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
2. Determinar anualmente las Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.) en medios rurales, usando como indicadores de depresión (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):
 - Número elevado de alumnos con problemas de absentismo escolar.
 - Desfase entre edad y curso académico en la E.G.B.
 - Abandono en dicho nivel.
 - Existencia de centros de educación preescolar / E.G.B. con menos de tres unidades.
 - Elevados índices de analfabetismo.
 - Falta de puestos para educación preescolar

No obstante estos indicadores, excepcionalmente podrán ser objeto de atención otros grupos aunque residan fuera de las zonas fijadas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

3. Los objetivos fundamentales del Plan de Educación Compensatoria en el medio rural son los siguientes (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984):
 - Corregir la asistencia irregular del alumnado en edad escolar obligatoria.
 - Mejorar los servicios educativos con atención preferente a las zonas más deficitarias y a los colectivos más necesitados.
 - Aplicar programas psicopedagógicos compensadores, adaptados a la población escolar de cada zona.
4. Para el logro de estos objetivos, la C.E.J.A. emprenderá las siguientes actuaciones (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Programación de la escolarización del alumnado que, estando en edad obligatoria, falte habitualmente a la escuela durante los períodos de recolección en que sus padres se ausentan del domicilio habitual.
 - Dotación de medios especiales para las Z.A.E.P., atendiendo con carácter prioritario a aquellas zonas con mayor número de escuelas unitarias o de menos de tres unidades.
 - Se destinarán recursos para el desarrollo de proyectos y aplicación de programas pedagógicos de excepcional interés. Dichos programas tendrán un seguimiento y evaluación con el fin de generalizar en el sistema educativo aquellos que demuestren más eficacia en la compensación de los déficits que provoca el fracaso escolar en las denominadas Z.A.E.P.
5. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía podrá establecer acuerdos con diputaciones, ayuntamientos, etc. para llevar a cabo las acciones indicadas en el apartado anterior (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984).

3.1.- MARCO LEGAL DE REFERENCIA Y REGULACIÓN DE LA CREACIÓN DE ZONAS DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE (Z.A.E.P.) EN ANDALUCÍA

La creación de Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.) queda regulada con la aparición del Decreto 99 / 1988 de 10 de Marzo, normativa que emana de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía al amparo del Decreto 207 / 1984 de ampliación de la actuación educativa compensatoria a las zonas rurales. Del articulado de esta nueva norma, se pueden extraer los siguientes aspectos interesantes (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988d: Arts. 1 - 3; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 98, 2000, 2001, 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Será competencia de la Consejería de Educación y Ciencia la declaración, modificación o supresión de las zonas de actuación educativa preferente, teniendo en cuenta la evaluación de los resultados de las actuaciones llevadas a cabo y el grado de cumplimiento de los criterios básicos para la determinación de estas zonas y centros preferentes.
- Atendiendo a los criterios mencionados, la Consejería de Educación y Ciencia procederá a la declaración de Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.) en la comunidad autónoma de Andalucía. En dichos centros y, de forma prioritaria, se llevarán a cabo programas de compensación educativa socio – cultural y desarrollo comunitario que incidan en un determinado sector.
- Este decreto declara Z.A.E.P. en la comunidad autónoma de Andalucía. Al ser el comienzo de su implantación, el número de ellas es reducido, si bien, están representadas todas las provincias. En posteriores disposiciones, el mapa de Zonas Educativas Preferenciales se ampliará de forma notable.

Dos años después de la promulgación del mencionado decreto, la consejería se percató de la necesidad de regular la creación de zonas educativas con criterios similares a los anteriormente expuestos y, para ello *“adopta un modelo que, partiendo de principios de homogeneidad, permite contemplar las múltiples variantes de las localidades y municipios andaluces”* (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 99, 2005; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

Así surge la Orden de 14 de Abril de 1990, que aporta el marco legal de referencia para la creación de dichas zonas, y de entre cuyos preceptos merece que se destaquen (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1990b: 3078):

1. Se entiende como zona educativa al entorno pedagógico definido por el conjunto de centros que la forma, a efectos de lo previsto en el Real Decreto 895 / 89 (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990b: 3078: Disposición Primera).
2. Las localidades que cuenten con más de tres centros de E.G.B. formarán zonas educativas, estas zonas se identificarán con el nombre de localidad. No obstante, los centros de actuación educativa preferente podrán formar zonas propias (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1990b: 3078: Disposición Segunda).

3. Podrán formar zonas educativas:

- Los centros que pertenecen a núcleos de población próximos.
 - Las agrupaciones rurales, solas o en combinación con centros de núcleos de población próximos.
 - Los centros de una misma localidad o de un mismo municipio.
 - Aquellos centros que específicamente así se determinen y, salvo causas justificadas, se procurará que ninguna zona tenga un solo centro. Igualmente, para formar zona educativa, será condición *sine qua non* que los centros de una misma zona pertenezcan a una misma provincia. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1990b: 3078: Disposición Tercera).
4. Con los criterios anteriormente establecidos, las zonas educativas se crearán por orden de la Consejería de Educación y Ciencia, a partir de la propuesta de la delegación provincial correspondiente. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1990b: 3078: Disposición Cuarta; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
5. Para la elaboración de las propuestas de zonas educativas, cada delegación provincial constituirá una comisión provincial presidida por el delegado provincial y compuesta por:
- Un Inspector designado por el delegado provincial.
 - Un Jefe del Servicio de Orientación Educativa.
 - El Jefe de la Sección de Personal de E.G.B.
 - Tres funcionarios designados por el delegado provincial.
 - Un representante de la Junta de Personal por cada sindicato que la compone.
 - Un representante designado por el Consejo Escolar Provincial.
 - Igualmente, asistirá como asesor para cada zona, el / los inspector / es que actualmente tienen asignados los centros que la forman. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1990b: 3078: Disposición Quinta).
6. La comisión realizará su trabajo a partir de una propuesta inicial de su presidente, que deberá estudiarse y debatirse zona a zona (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1990b: 3078: Disposición Sexta; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005).
7. Las propuestas provinciales junto con las actas y documentos de trabajo, se remitirán a la correspondiente delegación provincial y a la Dirección General de Planificación y Centros que, antes de dar cumplimiento a lo previsto en el punto cuarto, comunicará la propuesta definitiva y oír a la Mesa Sectorial de Educación. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1990b: 3078: Disposición Séptima).
8. La composición de las zonas educativas podrá alterarse por la Consejería de Educación y Ciencia, cuando concurren causas que así lo aconsejen para el mejor funcionamiento del sistema educativo. Para ello se seguirá el procedimiento establecido en los puntos anteriores requiriendo acuerdo mayoritario de la comisión. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990b: 3078: Disposición Octava).

Tal y como veremos a continuación, a la génesis de estas zonas especiales, le acompañaría, además, la creación de los Centros de Actuación Educativa Preferente (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), de cuya realidad nos ocuparemos en las siguientes líneas...

3.2.- DEFINICIÓN Y MARCO LEGAL REGULATIVO DE LOS CENTROS DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE (C.A.E.P.) EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

Paralelamente a la creación y regulación de las Zonas de Actuación Educativa Preferente, la Junta de Andalucía admitía la existencia de centros en los cuales se hacía necesaria una intervención urgente de carácter compensatorio con el que paliar las graves

deficiencias que presentaban (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). En este sentido, aparecen los Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.) que, según la propia consejería, serán constituidos:

“(…) cuando las especiales características de gravedad y grado de generalización de los déficits socio – culturales o desigualdades educativas de la población escolar, así lo aconsejen.” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638).

La regulación legal de este nuevo tipo de centro lleva a la consejería a la publicación de la Orden de 26 de Abril de 1988 de Regulación de los Centros de Actuación Educativa Preferente. En este sentido, su articulado y sus disposiciones pueden articularse en tres grandes bloques (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997: 101 – 105, 2000, 2001, 2005; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1.- Definición y Objetivos de los Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.)

1. Será Centro de Actuación Educativa Preferente el colegio público de E.G.B. que, por su zona de ubicación y la problemática que en consecuencia presenta buena parte de su alumnado, requiere una acción compensadora. Para ello deberá contar con los medios que le permitan dar la respuesta educativa adecuada. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 1; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
2. Los Centros de Actuación Educativa Preferente tendrán la consideración de centros ordinarios, respetando en todo caso las normas establecidas sobre la escolarización del alumnado (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 2).
3. La consideración de un centro como de actuación educativa preferente supondrá una atención prioritaria por parte de la administración educativa en medios y recursos, y un tratamiento educativo diferenciado para mejorar la calidad de la enseñanza y lograr la igualdad de resultados académicos, con independencia de las desigualdades de origen. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 3).
4. En la medida en que se vayan compensando las carencias y necesidades educativas especiales de estos centros, dejarán de considerarse como de actuación educativa preferente, sin perjuicio de que puedan seguir desarrollándose acciones pedagógicas de carácter compensador (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 4; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
5. Cuando en alguna zona o centro concurren algunas de las características o criterios anteriores, pero no en un porcentaje suficiente para que el centro pueda ser declarado de actuación educativa preferente en su totalidad, podrán presentarse proyectos de experimentación o investigación, bien por los propios profesores del centro o por los servicios de la delegación provincial. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 12).

2.- Procedimiento de Constitución de un Centro de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.)

1. Para la declaración de Centros de Actuación Educativa Preferente, las delegaciones provinciales recabarán cuanta información estimen conveniente de la totalidad de los sectores implicados: consejo escolar del centro, ayuntamiento, servicio de inspección, equipos psicopedagógicos del sector y servicios de apoyo escolar. El expediente se tramitará a la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, que resolverá. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 5).
2. El expediente deberá contener, al menos, los siguientes datos:
 - Análisis de las condiciones socioeconómicas de la zona.
 - Características del centro, especificando número de unidades, número de profesores, situación administrativa del profesorado, número de alumnos, niveles que atiende, etc.
 - Estado de las instalaciones.

- Medios y recursos disponibles.
 - Informe sobre previsiones de necesidades.
 - Plan de centro que contemple a corto y medio plazo, medidas organizativas, pedagógicas y de relación con la comunidad. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 6).
3. En cualquier caso, la declaración de un Centro de Actuación Educativa Preferente supondrá un replanteamiento educativo del mismo, de tal forma que se adecúe desde el punto de vista metodológico, organizativo y curricular a las características y necesidades del alumnado y de la zona. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 8; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

3.- Medidas de la Administración Educativa Para los C.A.E.P.

1. Con respecto a los centros se adoptarán las siguientes medidas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):
 - Ratio profesor / alumno escolarizado en el centro de 1 / 25 pudiendo llegar a 1 / 30 por necesidades de escolarización.
 - Prioridad en la mejora del mobiliario y equipamiento didáctico.
 - Sobredotación económica para gastos de funcionamiento.
 - Dotación complementaria de medidas y recursos.
 - Si fuera necesario, además de la actividad académica, estos centros contarán con los medios para la atención de servicios complementarios como comedor y otros. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 9).
2. Con respecto al profesorado (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b):
 - Régimen singular de provisión de plazas que permita la selección y continuidad del profesorado.
 - Plan específico de formación y perfeccionamiento del profesorado. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 9).
3. Las necesidades urgentes de compensación de desigualdades educativas existentes hacen necesario también que los distintos servicios y programas educativos ubicados en un determinado sector incidan de forma preferente y prioritaria en sus actuaciones en los Centros de Actuación Educativa Preferente, (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 10; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
4. Los centros afectados deberán someterse a una evaluación periódica y seguimiento posterior que permita controlar los resultados de las medidas compensatorias adoptadas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 11).

Para la escuela rural, esta resolución suponía, sin duda, un importante adelanto en la carrera por la compensación de desigualdades educativas, en tanto que, acto seguido a la publicación de la normativa de regulación anterior de los C.A.E.P., la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía declaró como tales a todos los colegios públicos rurales de la comunidad autónoma (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638: Art. 8; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). De esta manera:

“Regulado y normativizado todo lo referente a los C.A.E.P., sólo restaba esperar la publicación de las resoluciones que hicieran efectiva la declaración de centros como de actuación educativa preferente. Y esto fue lo que la C.E.J.A. comenzó a hacer a través de la publicación de la primera resolución de 6 de Mayo de 1988, muy pocas fechas después de haber

normalizado los C.A.E.P. y que hoy (...) y de forma ininterrumpida, siguen declarándose. En dicha resolución de 6 de Mayo de 1988 se declaran C.A.E.P. tanto en zonas urbanas como rurales. En el caso de las zonas urbanas se hace una relación ordenada de la ubicación de centros. Y en el caso de las zonas rurales se lee textualmente: 'Centros de Actuación Educativa Preferente en zonas rurales. Todos los colegios públicos rurales'. Es decir, que todos los colegios públicos rurales de la comunidad autónoma andaluza son declarados C.A.E.P." (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 104 – 105; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Pero... ¿y cómo se encuentran organizados actualmente los centros rurales?. ¿Cómo afectaron todas estas medidas especiales a la gestión de estas instituciones, habida cuenta de que las concentraciones escolares no funcionaron y de que hubo que apostar por grandes compensaciones para poder equiparar su funcionamiento al del resto de instituciones españolas?. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004). En las próximas páginas podremos contestar mejor a esa pregunta...

4.- MODELOS ORGANIZATIVOS DE LA ESCUELA RURAL

En páginas anteriores pudimos descubrir cómo gracias a la implantación del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 de Educación Compensatoria, la escuela rural fue objeto de especial atención por parte de la administración pública que, con aires renovadores y, un sólido afán de compromiso con los más desfavorecidos, promovió el desarrollo de experiencias de innovación pedagógica y organizativa en pro de la mejora de este contexto educativo diferencial (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004).

Fruto de estas innovaciones surgieron iniciativas como los C.R.I.E.T, los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A) o la experiencia del Valle Amblés, a las que ya hicimos mención con anterioridad (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004). Sistemas organizativos que preconizaron algunos de los modelos estructuradores de la escuela rural de los que a continuación nos ocuparemos...

Al objeto de continuar sus investigaciones sobre la escuela rural andaluza, iniciadas a mediados de los años noventa con su tesis doctoral, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2000) publica un libro en el cual profundiza de manera exhaustiva en los principales modelos organizativos de la misma, en busca de una comprensión mejor de los resultados que en su día obtuvo en su investigación. Fruto de esta obra fueron los ejemplos que, a continuación y, previo permiso del autor, citamos para poder comprender mejor la estructura de dichos modelos...

4.1.- EL COLEGIO RURAL AGRUPADO (C.R.A.) / COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)

4.1.1.- MARCO LEGAL DE CONSTITUCIÓN DE COLEGIOS PÚBLICOS RURALES (C.P.R.)

A lo largo del presente trabajo hemos podido comprobar cómo la implantación de la Ley General de Educación de 1970 (L.G.E.) supuso un fuerte revulsivo para la escuela rural al promover una política de "macrocentros" que debían tener una constitución y estructura mínima de 8 unidades, una para cada curso de la E.G.B. Esto trajo consigo la llegada de las concentraciones escolares que, lejos de ser un avance organizativo para el mundo escolar rural, representó un importante revés para el mismo al promover el desarraigo de los alumnos de su ambiente sociocultural, el fomento de las diferencias entre el entorno urbano y el rural y, contrariamente a lo que se pretendía, al aumentar casi prohibitivamente los costes de gestión del alumnado, sobre todo en materia de transporte y comedor escolar (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1970; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

A todo esto hay que añadir, además, el que muchos centros incompletos jamás llegaron a ser suprimidos ni tampoco formaran parte de las concentraciones escolares (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS,

J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), pues tal y como señala CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 105):

“(…) A pesar de ello, muchas escuelas unitarias siguieron funcionando con el carácter de centros incompletos, con muchas deficiencias que ponían en duda el atender adecuadamente los objetivos propios de la E.G.B.”

Ya en un marco más justo y suavizado de la educación compensatoria, promovido por la llegada del Real Decreto de 27 de Abril de 1983, y con el fin de contrarrestar esta situación, asumiendo un especial compromiso con la educación en el contexto rural (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), llega el Real Decreto 2731 / 1986 de 24 de Diciembre de constitución de los Colegios Rurales Agrupados, que permitiría el funcionamiento y la continuidad de estos centros incompletos y que suponía una vuelta al modelo organizativo tradicional, superando, eso sí, las deficiencias anteriores del mismo gracias al programa de educación compensatoria (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1986; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Dentro de este nuevo marco cabe destacar las siguientes medidas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 106; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1986):

1. Se permite la atención educativa de los niños de Educación Preescolar a 5º de E.G.B. en su localidad de residencia (este aspecto extendería su duración a toda la etapa de Educación Primaria en la L.O.G.S.E., si bien con ciertos controvertidos matices).
2. Se permiten fórmulas flexibles y diversas para poder atender a los alumnos del ciclo superior de E.G.B. y sus necesidades.

En Andalucía, la llegada de la educación compensatoria al mundo rural toma cuerpo especialmente, y tras dilatadas y constantes demoras, debidas a razones de corte político – económico (presupuestarias principalmente) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 106; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), con la promulgación de los siguientes textos normativos (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e):

- Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio de educación compensatoria en zonas rurales.
- Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero sobre constitución de los colegios rurales en la comunidad autónoma andaluza.
- Orden de 15 de Abril de 1988 por la que se desarrolla el decreto sobre constitución de colegios públicos rurales de la comunidad autónoma andaluza y otras medidas del plan de actuación para la escuela rural andaluza.
- Decreto 99 / 1988 de 10 de Marzo por el que se determinan las Zonas de Actuación Educativa Preferente en la comunidad autónoma andaluza.
- Orden de 26 de Abril de 1988 por la que se regulan los Centros de Actuación Educativa Preferente.

Especial atención por nuestra parte merecerá, a lo largo de las siguientes páginas, el texto de la Orden de 15 de Abril de 1988, sobre todo en lo concerniente a un análisis riguroso del Plan de Actuación para la escuela rural andaluza (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). Veamos pues, algunos detalles del mismo.

4.1.2.- IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN PARA LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

4.1.2.1.- EL MARCO INICIAL DE INTRODUCCIÓN AL PLAN

La llegada del Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales supuso un paso previo importante a la aparición del decreto de constitución de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.), en tanto que trajo consigo importantes experiencias que propiciaron el desarrollo de la escuela rural en la comunidad autónoma andaluza (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F.

& HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). En este sentido, destaca CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 107) las siguientes actuaciones (RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Constitución de escuelas rurales en zonas que carecían manifiestamente de servicios educativos.
- Reparación y reapertura de escuelas situadas en zonas rurales.
- Desarrollo de programas de educación compensatoria que proporcionan un tratamiento específico de la escuela rural y han demostrado la viabilidad de modelos organizativos y didácticos propios de este tipo de escuelas.

Así mismo y, de forma casi paralela a la constitución de los C.P.R., aparece el Decreto 49 / 1988 de 24 de Febrero, texto regulador de los *“puestos docentes de carácter singular”*, que ponía el broche final a un amplio elenco de reformas legales que cambiaban visiblemente el panorama de la escuela rural en Andalucía, y de cuya implantación se podía realizar la siguiente lectura (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e, 1988f; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 108 – 109; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

1. Política de la Consejería de Educación de regulación de la forma de provisión de estos puestos con una doble finalidad: estabilidad laboral para los docentes que desempeñen estas tareas, y búsqueda de continuidad en los trabajos y proyectos emprendidos. Esto suponía un importante revulsivo para la fórmula organizativa de las comisiones de servicios, alternativa habitual para el desempeño de este tipo de trabajos.
2. Deseo de la consejería de conjugar la calidad de la enseñanza con la estabilidad de las personas que desempeñan estas tareas singulares.
3. Los puestos docentes de carácter singular se caracterizan por la imposibilidad de ofertarse en los concursos generales de traslados debido a sus peculiaridades, al exigir, para su eficaz desempeño, requisitos específicos. Por tanto, el sistema de provisión de estos puestos es el de concurso de méritos, regulado específicamente por la consejería, y cuyos seleccionados pasarán un período de prácticas salvo para aquellas personas que vinieran desarrollando dicho servicio y les fuera oficialmente convalidado.
4. Concesión de una gran importancia, desde el punto de vista institucional y oficial, a estos puestos docentes peculiares, aspecto que queda constatado, por ejemplo, en el estudio de los Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P.).

En general y, tal y como defiende CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2001), el plan opta más por una comarcalidad justa y equitativa, en función de las necesidades de las escuelas, que por una política de actuación de cabeceras comarcales (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e, 1988f; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 108 – 109; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). En este sentido, las líneas de actuación se bifurcan en dos direcciones esenciales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), a saber:

1. Una actuación normalizada para aquellas escuelas rurales andaluzas que se agrupen y constituyan un colegio público rural, hecho que conlleva las siguientes ventajas:
 - Legislación adaptada.
 - Modelos organizativos adaptados al medio rural.
 - Sobredotación en recursos humanos y gastos de funcionamiento.
 - Equipamiento específico.
 - Medidas complementarias de apoyo al profesorado.
 - Diseño curricular y metodológico adaptado a las características del alumnado y del entorno.
2. Una actuación diferenciada para aquellas escuelas rurales (E.R.), de hasta cuatro unidades y que no pueden agruparse y formar un colegio público rural (C.P.R.).

Una serie de actuaciones que, tal y como iremos viendo, son las que han promovido que la escuela rural pueda subsistir de manera relativamente autónoma, y con un sistema organizativo más eficaz que permite la permanencia de los centros sin tener que recurrir al farragoso método de estructuración de las concentraciones escolares (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e, 1988f; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 108 – 109; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Analicemos pues, detenidamente, los principios fundamentales en los cuales se basó el plan de actuación...

4.1.2.2.- PRINCIPIOS EN LOS QUE SE BASA EL PLAN DE ACTUACIÓN DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

El Plan de Actuación de la Escuela Rural Andaluza, en su concepción, se encuentra basado en los siguientes principios (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1.- Comprensión en la Lucha Contra la Desigualdad

La supresión, de una vez por todas, del desigual tratamiento que, por su naturaleza, se otorga a los centros urbanos y a los rurales en materia de recursos (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). En este sentido:

“... se ha de ‘discriminar positivamente’ a los colectivos deprimidos, mediante una dotación de recursos que aporten cualitativa y cuantitativamente los elementos necesarios para el desarrollo de las potencialidades individuales” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984: Preámbulo del Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio).

“Uno de los principios básicos sobre los que se fundamenta la política educativa de la Consejería de Educación y Ciencia, es compensar y corregir las desigualdades que por razones socioeconómicas, culturales o geográficas impidan o dificulten el acceso a la educación, o tenga como efecto el que la calidad de la misma sea inferior a la del resto de la población” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988e: Preámbulo del Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero).

2.- Inserción en el Medio

Se trata, ni más ni menos, de la garantía de permanencia del alumnado en su comunidad y en su entorno social de desarrollo, sin que por ello exista merma de la calidad y la totalidad de los servicios educativos que, por su edad y nivel le corresponden según la ley (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Es la apuesta del plan por la evitación del desarraigo del alumno con su medio y la continuación de las pequeñas escuelas rurales:

“... los problemas geográficos o de dispersión de la población no deben impedir o dificultar que los niños andaluces accedan a una educación de calidad en el medio en que habitan”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988e: Preámbulo del Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero).

Precisamente y, tal y como constata CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 112, 2000, 2005), para el debido cumplimiento de esta premisa surge la creación de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.), de los cuales nos ocuparemos ampliamente en las próximas páginas.

3.- Apoyo al Profesorado

Un corpus de medidas de solución a los ya habituales problemas que suele presentar el profesorado de la escuela rural en Andalucía como el aislamiento, falta de formación continua y carencia de incentivación para la permanencia de destino en este tipo de centros (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En este sentido:

“La constitución de un Colegio Público Rural debe conllevar (...) el perfeccionamiento específico del profesorado” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: Art. 5.d).

“Se pondrán en práctica las siguientes medidas: (...) Con respecto a la estabilidad del profesorado: concesión de mayor puntuación a efectos de concurso de méritos”. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: Art. 6.2).

4.- Garantía de una Educación en el Medio / Hábitat del Alumno

En una misma línea que el segundo principio del plan, se trata de fomentar la educación de calidad en el medio / hábitat del desarrollo del alumno para evitar el desarraigo (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Así:

“Los problemas geográficos o de dispersión de la población no deben impedir o dificultar que los niños andaluces accedan a una educación de calidad en el medio en que habitan. Este objetivo no debe intentar conseguirse desarraigando al niño de su medio usual o familiar. Todos los niños andaluces tienen derecho a recibir una educación de calidad en el medio en que habitan” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988e: Preámbulo del Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero).

En cuanto a las actuaciones básicas en el marco del plan, podemos decir lo siguiente:

4.1.2.3.- ACTUACIONES EN EL MARCO DEL PLAN

Los ámbitos de acción que recoge el Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza quedan bien sintetizados en los trabajos de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 113; 2001), que los categoriza de acuerdo con la siguiente jerarquía (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1.- Actuaciones en el Marco Legal

Dentro de este ámbito nos encontramos con el siguiente cuerpo de iniciativas por parte de la Consejería (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1984, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Propiciar el establecimiento de agrupaciones de escuelas rurales de hasta cuatro unidades, con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de la misma o distintas localidades, de forma que se constituyan como un solo centro educativo, bajo la denominación y categoría de C.P.R. (Colegio Público Rural). Este tipo de centros abarcarán, en la medida de sus posibilidades, los tres ciclos de la Enseñanza General Básica y, si bien la agrupación no tiene carácter físico, sí que propiciará la actuación coordinada a nivel administrativo, pedagógico y humano, favoreciendo el apoyo a niveles y materias más necesitadas de especialización, así como el mejor empleo de recursos.
- La constitución de estos C.P.R. se realizará mediante orden dilecta de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en la que se hará constar:
 - Unidades objeto de agrupación y localización.
 - Composición definitiva del C.P.R. resultante (las unidades objeto de agrupación se considerarán como extinguidas a partir del momento en el que se constituya el centro resultante).
 - Localidades atendidas.
 - Domicilio, a efectos administrativos y jurídicos del C.P.R.
- La creación de una memoria es condición *sine qua non* para la creación de estos C.P.R. Dicho documento deberá contener la siguiente información:
 - Análisis de las condiciones geográficas de la zona afectada: distancia entre las diversas localidades, en su caso; características de la red viaria y desplazamientos de profesores y/o alumnos que resultarían necesarios.
 - Razones funcionales y pedagógicas que avalen la conveniencia de la agrupación de estos centros.

- Informe sobre las necesidades de profesorado, gastos de funcionamiento y, en su caso, de las nuevas inversiones derivadas de la realización del proyecto.
- Acta de la sesión de los consejos escolares de los centros afectados en la que se aprobó la participación de los mismos en el proyecto de agrupación. Se adjuntará igualmente la conformidad de los respectivos ayuntamientos para la realización del susodicho proyecto.
- Los C.P.R. contarán con los órganos de gobierno, colegiados y unipersonales previstos en la Ley Orgánica 8 / 1985 de 3 de Julio Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.), y normas que la desarrollan, considerándose cada agrupación compuesta por una sola comunidad educativa. Estos órganos de gobierno se adaptarán a lo establecido con carácter general para todos los colegios públicos de E.G.B.
- La constitución de un colegio público rural debe conllevar la elaboración y desarrollo de un proyecto pedagógico por parte del centro, que debe contemplar los siguientes aspectos:
 - Un modelo organizativo adaptado al medio en el cual se inserta.
 - La adaptación del currículum al medio.
 - Una metodología renovadora adaptada a las peculiaridades de la escuela rural.
 - El perfeccionamiento específico del profesorado.
 - Aplicación de programas psicopedagógicos compensadores, adaptados a la población escolar de la zona, en colaboración con los servicios de apoyo escolar.
 - Organización de convivencias e intercambios de alumnos a fin de evitar su aislamiento.
 - Programas de desarrollo comunitario.
- El fomento de la estabilidad del profesorado de la escuela rural andaluza mediante las siguientes acciones (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 11):
 - Gestión de la concesión de mayor puntuación, a efectos de traslado y concursos de méritos convocados por la consejería, a aquellos docentes que permanezcan tres o más años en una escuela rural.
 - Fomento de convenios de colaboración y cooperación con municipios y diputaciones provinciales a efectos de mejorar las viviendas de los docentes y las respectivas instalaciones escolares.
 - Retribución al profesorado de los C.P.R. que desempeñe cargos unipersonales con los mismos criterios económicos que al resto de los profesores del medio no rural.
 - Garantía de las mismas reducciones horarias a estos colegios que en los centros ordinarios mediante la dotación de una unidad de función docente.
 - Los recursos humanos de las unidades que resulten agrupadas se integrarán en los C.P.R. correspondientes.
 - Los profesores desarrollarán su actividad docente en una o varias de las localidades a las que atiende el C.P.R., de acuerdo con el proyecto educativo de centro, la distribución geográfica de los niveles, ciclos y alumnado correspondiente, las necesidades de aprendizaje de los discentes y las normativas de ordenación académica aplicables.

Sobre todos estos aspectos relativos a la agrupación de las escuelas incompletas en el formato C.P.R, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 116) suscribe que:

“La Orden de 26 de Abril de 1988 marca el punto de partida en la constitución de los C.P.R. por agrupamiento de las escuelas unitarias y

pequeñas incompletas graduadas y la desaparición de estas tras su transformación en C.P.R. A esta orden le seguirán otras como la del 15 de Octubre de 1989, y así hasta configurar el actual mapa de C.P.R. en la comunidad autónoma andaluza, ampliándose progresivamente año tras año.”

En el momento actual, la configuración de la escuela rural andaluza está íntegramente basada en el modelo C.R.A. / C.P.R. tras la desaparición total y paulatina de las escuelas incompletas con un número de unidades inferior a cuatro. Gracias a estas medidas, actualmente la escuela rural en Andalucía se compone íntegramente de centros de tipo C.P.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

2.- Actuaciones en el Ámbito del Perfeccionamiento

En este aspecto, las iniciativas destacadas por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 116 – 117) durante el análisis del plan, son las siguientes (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Con respecto a la formación inicial, promoción en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. de la contemplación, dentro del programa de Didáctica y Organización Escolar de la situación y el trabajo en las escuelas rurales andaluzas. Igualmente se propuso la facilitación de la realización de prácticas en estos centros por parte del alumnado de las mismas.
- Inclusión en los planes de perfeccionamiento del profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, del desarrollo de cursos, apoyo a investigaciones, jornadas, etc, que contemplen los problemas y las propuestas didácticas de la escuela rural.
- Apoyo prioritario de la constitución de seminarios permanentes en los centros rurales andaluces.
- Arbitraje de un sistema flexible para las horas de obligada permanencia en el centro de estos profesores, de forma que se facilite la asistencia a las reuniones en los centros de profesores, seminarios permanentes, o grupos de trabajo.
- Inclusión en las actividades de los centros de profesores cuyo radio de acción se extienda a las zonas donde existan escuelas rurales, de programas de perfeccionamiento en torno a la didáctica y metodología específicas y adaptados a las condiciones de esas zonas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 12).

3.- Actuaciones en el Marco de los Recursos Humanos

En este campo, se hace una distinción tácita en lo referente a la dotación de los docentes en función de la adscripción de los centros a los modelos C.P.R o de escuelas rurales incompletas cuyo número de unidades sea inferior a cuatro (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En este sentido (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 117 – 118, 2001):

- A los C.P.R. de ocho o más unidades se les dota con dos profesores de apoyo para facilitar la consecución de los siguientes objetivos:
 - Posibilitar la reducción de horas lectivas que la legislación vigente del momento contempla para los órganos de gobierno unipersonales.
 - Permitir la necesaria movilidad del profesorado en función de las distintas didácticas necesarias para el desarrollo de programas de trabajo.
 - Facilitar la realización de tareas de apoyo y coordinación que se les encomiende por los órganos competentes.
- Los C.P.R. de menos de ocho unidades dispondrán de un profesor de apoyo en función de las necesidades y disponibilidades de medios humanos existentes (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 12).

- En lo referente a los centros de hasta cuatro unidades, se establece el arbitraje de un tratamiento diferenciado para aquellas que, debido a su imposibilidad geográfica, no puedan agruparse. Estos tipos de centros contarán, cuando ello sea necesario, con un servicio de apoyo escolar o un profesor itinerante si así lo precisaran (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 12).

4.- Actuaciones en el Marco de los Recursos Materiales

En lo referente a la gestión de recursos materiales, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 118 – 120) divide las actuaciones que comprenden este apartado en tres ámbitos fundamentales, de acuerdo con las consideraciones de la Consejería de Educación: infraestructura, equipamiento y gastos de funcionamiento (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 13; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Así:

4.1.- Infraestructura

- Estudio y remodelación de escuelas rurales cuando lo precisen, con un nuevo diseño de los espacios adaptados a las necesidades de la educación en el medio rural.
- Realización de un plan de obras de mejora que supere las deficiencias materiales que existen actualmente.

4.2.- Equipamiento

- Definición de dotaciones básicas que han de llevar los C.P.R. y las escuelas que no puedan agruparse.
- Dotación del equipamiento necesario a los C.P.R. que se constituyan.
- Comenzar con la dotación para las escuelas rurales que, en función de su aislamiento, no puedan agruparse.

4.3.- Gastos de Funcionamiento

- Sobredotación al C.P.R. de forma que se garanticen los gastos que origine la movilidad del personal y posibilite la adquisición de mejores recursos didácticos con arreglo al siguiente esquema:

| ESQUEMA DE ACTUACIÓN | DOTACIÓN |
|----------------------------------|-----------------|
| Cada Centro de 4 unidades | 1803.03 € |
| Por cada unidad adicional | 150.25 € |
| Hasta un máximo de... | 3606.07 € |

Tabla 4: Dotación a los C.P.R. Fuente: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988c: 13)

- A las escuelas rurales que no puedan agruparse, dotarlas con las siguientes cantidades anuales, en función del número de unidades que tengan y, de forma que se garantice la adquisición de recursos didácticos:

| TIPO DE CENTRO | DOTACIÓN |
|-----------------------|-----------------|
| Unitaria | 601.01 € |
| 2 Unidades | 751.26 € |
| 3 Unidades | 901.51 € |
| 4 Unidades | 1202.02 € |

Tabla 5: Dotación a Centros Incompletos. Fuente: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988c: 13)

- Sobredotación económica para ayudar en la compra de material didáctico impreso a los alumnos que estén escolarizados en centros incompletos o escuelas unitarias, comenzando por aquellos municipios de menor número de habitantes.

5.- Medidas Complementarias

En este apartado CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 121 – 122; 2000) se hace eco de las siguientes medidas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 13; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Desarrollo dentro de las actuaciones de educación compensatoria, de un programa para la reducción del absentismo escolar temporero producido durante las épocas de recolección de las cosechas.

Sobre este punto hay que destacar, además, el interés sociopedagógico subyacente en la medida adoptada por fomentar el arraigo discente con su medio de desarrollo, en este caso, el rural (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c: 13; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“Este subprograma se ha concretado en atender a los escolares en los lugares de desplazamiento, en residencias escolares o en su propia localidad. De las tres modalidades indicadas, la tercera fórmula parece ser la más lógica desde el punto de vista cultural, social y pedagógico: se garantiza la continuidad académica normal del alumno y, en consecuencia, la C.E.J.A. la potenciará mediante promulgación de la Orden de 1 de Septiembre de 1989 (directamente relacionado con el Decreto 207 / 1984, de 17 de Julio, de Educación Compensatoria en Zonas Rurales)”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. 1997: 121 – 122).

En términos generales, las medidas propiciadas por el desarrollo de este programa eran las siguientes (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988c, 1989; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 120 – 121, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. Suscribir acuerdos entre la consejería de educación y las entidades locales para paliar el absentismo escolar temporero.
 2. La Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía destinaría anualmente y, para el curso en el cual se firma el acuerdo, junto a los recursos que le son propios, una cantidad de dinero al ayuntamiento correspondiente para atender a un número determinado de niños cuya cuantía estaba en función del número de los mismos.
 3. El ayuntamiento se compromete a invertir la totalidad del dinero en la prestación de los servicios educativos / asistenciales a los alumnos afectados por campañas temporeras de los centros reseñados, de acuerdo con el siguiente orden de prioridades:
 - Poner en marcha un comedor de temporada (infraestructura y recursos).
 - Disponer de una residencia / hogar para estos, en régimen de media pensión o pensión completa, equipada con los recursos correspondientes.
 - Proveer de transporte para asistir a clase desde su lugar de residencia al centro escolar y viceversa.
 - Como caso extraordinario, facilitar ayudas económicas individuales a las familias que se hagan cargo de los alumnos cuyos padres se marchan a realizar trabajos temporeros.
 4. El ayuntamiento se compromete a aportar recursos complementarios, acondicionar y mantener los locales, a contratar a personal no docente, habilitar una oficina de Información para las familias, etc...
- Desarrollo del *Programa de Preescolar en Casa*, una actuación educativa dirigida a todos los niños menores de seis años del medio rural que, en virtud de su lugar de residencia, se ven imposibilitados para poder asistir a los centros escolares y en el horario ordinario de docencia.

La iniciativa, por su parte, no era realmente nueva, pues esta medida tenía dos antecedentes claros en las comunidades autónomas de Asturias y Andalucía (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). De dichos precedentes se hace eco CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 122, 2005) que señala que:

“A comienzos de los años ochenta, se lleva a cabo en Asturias una experiencia sobre el Programa de Preescolar y Ciclo Inicial, que posteriormente será regulado mediante la Orden de 25 de Septiembre de 1986, para atender a las necesidades educativas de la población de estas

edades, residentes en pequeños núcleos rurales carentes de centros educativos en su localidad”.

“Igualmente y por esos años, Andalucía también lleva a cabo experiencias de ese tipo, como es el caso del ‘Programa de Preescolar en Casa de los Cortijos de Montefrío: Proyecto Besana’ en la provincia de Granada. El objetivo del mencionado programa era el mismo que el anterior de Asturias y que después de un comienzo difícil, ahora está encuadrado en el Programa de Educación Compensatoria de la C.E.J.A. con dotación de recursos”

Básicamente, la implementación del programa antes mencionado consistía en la atención educativa y personalizada de niños en edad preescolar que, por la dificultad de acceso a los centros escolares que tenían, como consecuencia de su lugar de residencia, eran visitados por profesores itinerantes que, con cierta periodicidad, se desplazaban a sus domicilios o a lugares previamente concertados (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Los padres acudían con frecuencia a estas reuniones pedagógicas y recibían, asimismo, materiales específicos para trabajar durante la semana con sus hijos, al igual que ciertas orientaciones didácticas para su desarrollo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

Al objeto, por otra parte, de optimizar la eficacia de este programa, los centros receptores de alumnos debían coordinarse de manera estrecha para delimitar una línea de trabajo común con estos niños que evitara que, tras su incorporación al primer curso del primer ciclo de Educación Primaria, aparecieran graves problemas o fracaso escolar derivado de la falta de unidad metodológica y didáctica (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

En este sentido, la regulación del Programa toma cuerpo en diferentes textos legislativos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1989), como la Resolución de 1 de Septiembre de 1989, que en su artículo 12 establece claramente que:

“Los profesores que lleven a cabo las actuaciones de preescolar en casa se adscribirán al centro receptor y participarán en las reuniones del claustro, coordinando su actuación con los otros profesores de preescolar y ciclo inicial” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989: Art. 12).

En la misma línea se redacta el artículo 10 de la Resolución de 27 de Julio de 1990, que afirma que:

“Los Centros de Actuación Educativa Preferente de zonas rurales que vienen siendo receptores de los alumnos atendidos por el Programa de Preescolar en Casa han de prever en su planificación la manera de colaborar al máximo con los profesores que llevan a cabo estas actuaciones, facilitando su integración en los equipos docentes que les corresponden e impulsando de forma programada diversos encuentros a lo largo del curso de aquellos niños con su futuro centro educativo” (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a: Art. 10).

4.1.3.- DE LA ESCUELA RURAL AL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.): UNA APUESTA DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

De la lectura de todo lo expuesto anteriormente se puede concluir, sin ningún género de duda, que la Junta de Andalucía asumió, a través de su producción legislativa sobre la escuela rural, un compromiso de favorecimiento y compensación de aquellos colectivos que, por motivos económicos, sociales o de situación geográfica, se encontraban desfavorecidos ante el hecho educativo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1989, 1984, 1988c). Se adoptó una filosofía educativa prosocial y de apoyo al más necesitado; una política que, evidentemente, puede ser criticada o no, pero que, lejos de

toda duda, era legítima, democrática y solidaria, si bien, muchas de las actuaciones que se derivaron de la misma resultaron ser muy incompletas o poco eficaces (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1989).

En este sentido, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997) entiende que, desde el punto de vista democrático, la actuación de la Junta de Andalucía en pro de la escuela rural fue, a todas luces, plenamente lícita, pues:

“...la política educativa que un determinado gobierno, nacional o autonómico, lleva a la práctica en un momento histórico puede parecer, a los ojos de los demás, acertada o errónea, puede ser alabada o criticada, e incluso puede llegar a parecer atrevida o retraída... Pero de lo que no cabe duda es de que ese equipo gubernamental ha tomado una opción educativa, descartando otras posibles, que bien pudieran ser mejores pero que bajo su responsabilidad, ha desechado. Y esto, en democracia, es legítimo, lo que no quiere decir que tal decisión y línea de actuación no pueda ser puesta en tela de juicio. Lo cierto es que un determinado gobierno opta por un camino en la aplicación de su política educativa, que tiene que ser aceptada porque viene de arriba, del vértice de la pirámide de mando, pero no necesariamente tiene que ser compartida en todos sus puntos” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 124; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

No obstante, aunque no se cuestione la legitimidad de las actuaciones de la Junta de Andalucía con respecto al apoyo facilitado a los centros rurales, sí que es cierto que muchas de las decisiones adoptadas a través del plan de actuación pueden ser puestas en tela de juicio, en tanto que otorgaban un tratamiento desigual – privilegiado a los C.P.R. frente a aquellas instituciones que no habían podido agruparse (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1989). ¿La justificación de esa decisión?, precisamente el fomento de la construcción de C.P.R. y del agrupamiento de centros incompletos. En ese sentido, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997) resulta elocuente al respecto:

“... el Plan de Actuación para la Escuela Rural Andaluza posibilita la construcción de C.P.R., medida que lleva de la mano, entre otras: mejora en el mobiliario; sobredotación económica; dotación complementaria en medios y recursos (es asombrosa la diferencia de material didáctico que la administración educativa andaluza otorga a un C.P.R. con respecto a una escuela rural de dos unidades); uno o dos profesores de apoyo didáctico (según que el centro tenga menos o más de ocho unidades); incidencia prioritaria de programas y servicios educativos, medida que no recae en las escuelas rurales, con lo que ya no sólo hay diferencias entre los centros urbanos y rurales, sino que entre estos últimos también las hay. (...). No se pone en duda el esfuerzo para mejorar la escuela rural andaluza, pero sí que es perfectamente admisible el cuestionarse el por qué el fuerte de la mejora recae en un sector de los centros y no en todos. Hay un abismo entre la dotación de recursos humanos y materiales de que dispone un C.P.R. y los que tiene la escuela rural, sin que esto quiera decir que sean suficientes en el C.P.R. En esta línea de mejora, sería más acertado, por parte de la C.E.J.A., declarar a todos los centros rurales C.A.E.P. y no sólo a los C.P.R.” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 127; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Tal y como se aprecia, aunque las medidas adoptadas por la administración educativa estaban, sin duda, orientadas a la mejora de la escuela rural andaluza mediante la generalización del modelo C.P.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990a, 1989), lo cierto es que muchas iniciativas se dedicaban, esencialmente, a “desnudar a un santo para vestir a otro”, lo cual, aunque nuevamente se hace constar que era por el beneficio del medio rural, sí que dejaba, si cabe, a los centros incompletos en unas condiciones todavía más precarias que las de antaño (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F.,

2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

En realidad, tal y como señala CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), la L.O.G.S.E., en lo que a compensación se refiere, no hacía distinciones entre C.P.R. y escuelas rurales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.3). Siguiendo la argumentación planteada, el hecho de que las medidas de mejora del medio rural cayeran únicamente en los C.P.R. se debía, aparte del hecho de querer fomentar su construcción, a cuestiones geográficas y no propias del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que nuevamente derivaba en las razones socioeconómicas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

No obstante y, polémicas aparte, lo cierto es que la actual escuela rural en Andalucía está basada únicamente en el modelo organizativo C.P.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006) y, como tal, su funcionamiento resulta de gran interés para nuestro estudio, por lo que nos interesaremos por el mismo a lo largo de las siguientes páginas...

4.1.4.- EL COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.): ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

Veámos antes como, en su definición, el Colegio Rural Agrupado (C.R.A.) respondía a los siguientes objetivos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2000: 38, 2005: 80, VILELA, P., 2004: 105):

- Evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación inserta en su medio.
- Superar el aislamiento de los docentes.
- Superar carencias de interrelación y convivencia de los alumnos.
- Favorecer la socialización del alumnado.
- Dar adecuada respuesta a las demandas socioculturales del lugar.
- Evitar desplazamientos permanentes a los alumnos, sin perjuicio de la calidad educativa.
- Establecer canales de experimentación de nuevos proyectos y experiencias educativas
- Racionalizar la oferta educativa en las comunidades locales.

De estos centros destaca, además, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) las siguientes notas definitorias (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 80; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 1995):

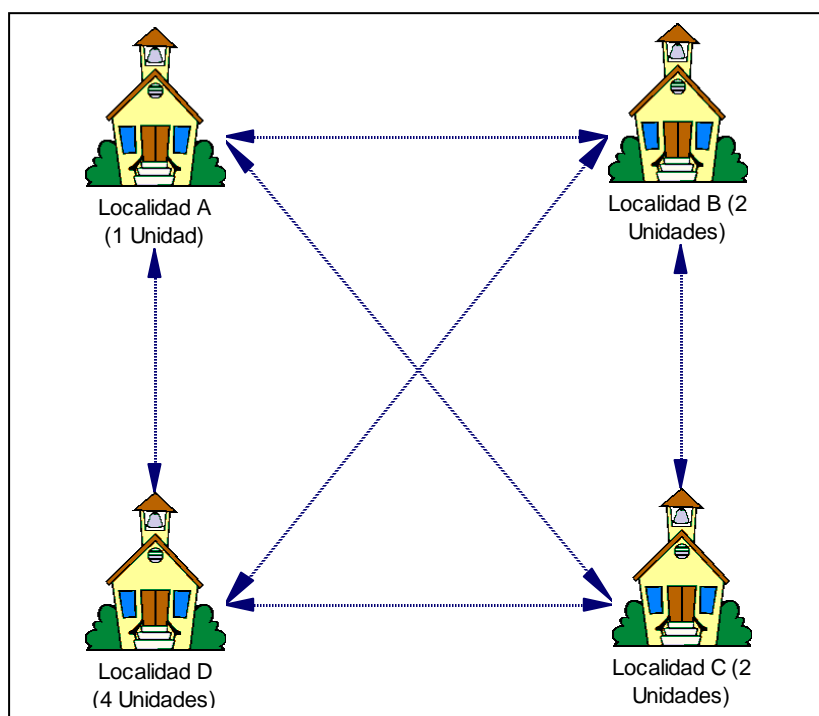
1. Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos próximos de una misma comarca pasan a ser aulas del colegio público completo a todos los efectos.
2. En dichas aulas se pueden cursar todos los niveles educativos comprendidos entre la etapa de Educación Infantil hasta el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, ambos inclusive.
3. Exigencia de rotación del profesorado de la segunda etapa: los especialistas de las diferentes áreas de enseñanza van a impartir su docencia en las distintas aulas del C.P.R., esto es, itineran.
4. Implican una línea pedagógica colectiva, un proyecto educativo común para la zona o la comarca, donde no sólo se contemplen sus peculiaridades más genuinas, sino que se trabajen, se potencien y se desarrollen como es debido.
5. Requieren una programación y evaluación coordinada de objetivos y actividades.

6. Su funcionamiento hace necesarios unos órganos de gobierno y participación comunes.

En el caso de Andalucía, con excepción del resto de España, los Colegios Rurales Agrupados, recibirán la denominación de Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) sin que por ello exista diferencia alguna entre ambos tipos de centros. Esta definición será la que usaremos de ahora en adelante para hacer mención a la escuela rural andaluza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 80; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

En su obra y, para una mejor comprensión acerca del funcionamiento del modelo, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 80 – 81) ejemplifica un C.P.R. constituido por las aulas situadas en cuatro localidades de una comarca ficticia, de acuerdo con el siguiente esquema (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 80; BOIX TOMÁS, R., 1995; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- En la localidad A, se encuentra la escuela A, que es unitaria.
- En la localidad B, se encuentra la escuela B, que es incompleta con dos unidades.
- En la localidad C, se encuentra la escuela C, que es incompleta con dos unidades.
- En la localidad D, se encuentra la escuela D, que es incompleta con cuatro unidades.



Cuadro 1: Hipotético Ejemplo de C.P.R. “Benedicto XVI”. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 81)

Con respecto a la constitución inicial del centro, este autor manifiesta lo siguiente:

“El nombre elegido para el nuevo centro puede ser el de la comarca o el de un accidente geográfico simbólico como el de un río que transcurra por esos parajes, un pico o sierra, (...). A partir de la creación del C.P.R. desaparecen las escuelas como tal, pasando sus respectivas aulas a ser unidades del nuevo centro. Una de las localidades, normalmente la más grande o la que tenga mayor número de unidades (en el supuesto sería la D), es elegida como sede administrativa del nuevo centro: lugar de la dirección, dónde se dirige la correspondencia, etc” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 81; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Para poder entrar con más profundidad en las sutilezas organizativas del modelo, conviene partir de los siguientes presupuestos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 81 - 82;

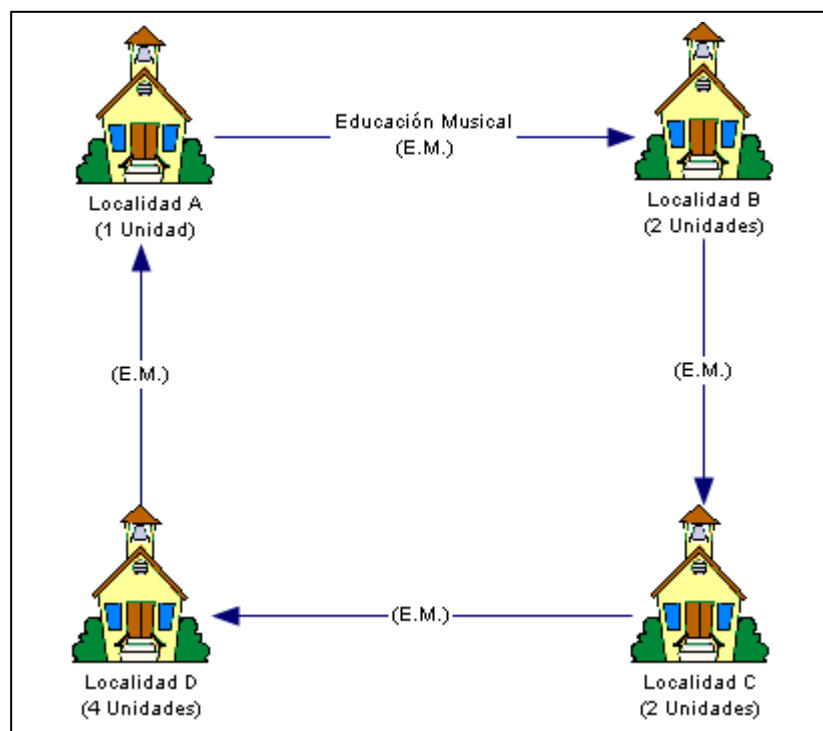
RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- El Colegio Público Rural “*Benedicto XVI*” escolariza a alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Para evitar la itinerancia del alumnado entre las localidades que componen el C.P.R., en cada una de ellas se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria.
- En la localidad A, que tiene una sola unidad, estarán niños desde los tres hasta los doce años y, en la localidad D, con cuatro, los alumnos pueden estar agrupados de la siguiente manera: Los de infantil, en una unidad o aula, y los de primaria agrupados por ciclos en las tres restantes unidades.
- Por ser C.P.R. está dotado de los especialistas contemplados por la legislación, esto es, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Religión, así como del correspondiente equipo directivo.

En cuanto a su organización y funcionamiento debemos destacar lo siguiente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 82 - 83; BOIX TOMÁS, R., 1995; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- Dado que el centro dispone en total de nueve unidades, habrá nueve tutores, a razón de uno por unidad. De esta forma, en la localidad A, habrá un solo docente para todos los niños, mientras que en las demás localidades se repartirán los diferentes niveles en función del número de unidades disponibles.
- Como el centro tiene nueve unidades, está dotado de equipo directivo completo, si bien, para que este pueda ejercer sus respectivas funciones con la debida eficacia, se ha de respetar una reducción horaria, así como también para los profesores itinerantes en función del número de kilómetros de desplazamiento semanal, por lo que se necesita, al menos, otro profesor de apoyo. Esto hace que los docentes del centro sean ahora, como mínimo, diez.
- Los cuatro especialistas (de Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Religión) deben someterse a la itinerancia por las distintas localidades del C.P.R. para poder impartir su docencia en las distintas aulas que componen el centro (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 80; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 1995). Dicha itinerancia puede seguirse como ejemplo en el cuadro segundo.
- Los especialistas, dependiendo del número de alumnos y cursos a su cargo, se pueden dedicar a la especialidad o a conjugarla con la tutoría. Si se dedicaran únicamente a su especialidad (por otra parte, la mejor solución, aunque algo más costosa), habría que añadir al centro cuatro docentes más, haciendo catorce sin contar a aquellos que tuvieran que estar por la existencia de alumnos con necesidades educativas especiales. Si por otra parte, predominaran los intereses económicos y se conjugaran especialidad y tutoría por parte de estos docentes, no sería necesario más profesorado, si bien el centro necesitaría un mínimo de once profesores: nueve tutores, un docente de apoyo y el especialista del área de Religión que, al no poder ser tutor, impartiría las clases correspondientes a su horario. Si su dedicación es completa se quedaría como especialista en el mencionado centro, pero si le faltasen horas para cubrir, sería compartido con otro colegio o cobraría en función de sus horas de dedicación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 80; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).
- Para que estos especialistas no se encuentren siempre vagando por las aulas o por los caminos que las conectan, se puede compactar el horario de las áreas que imparten para que a las localidades – aula sólo se tenga que asistir una vez por semana. No obstante, debe estudiarse este aspecto detenidamente, pues, si supone un descongestionador poderoso para el docente, sí que puede ciertamente resultar fatigoso para el alumnado, al tener concentradas las horas docentes de los especialistas de toda la semana en un solo día. Se recomienda reflexionar

ampliamente sobre este aspecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 82 - 83; BOIX TOMÁS, R., 1995; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a)...

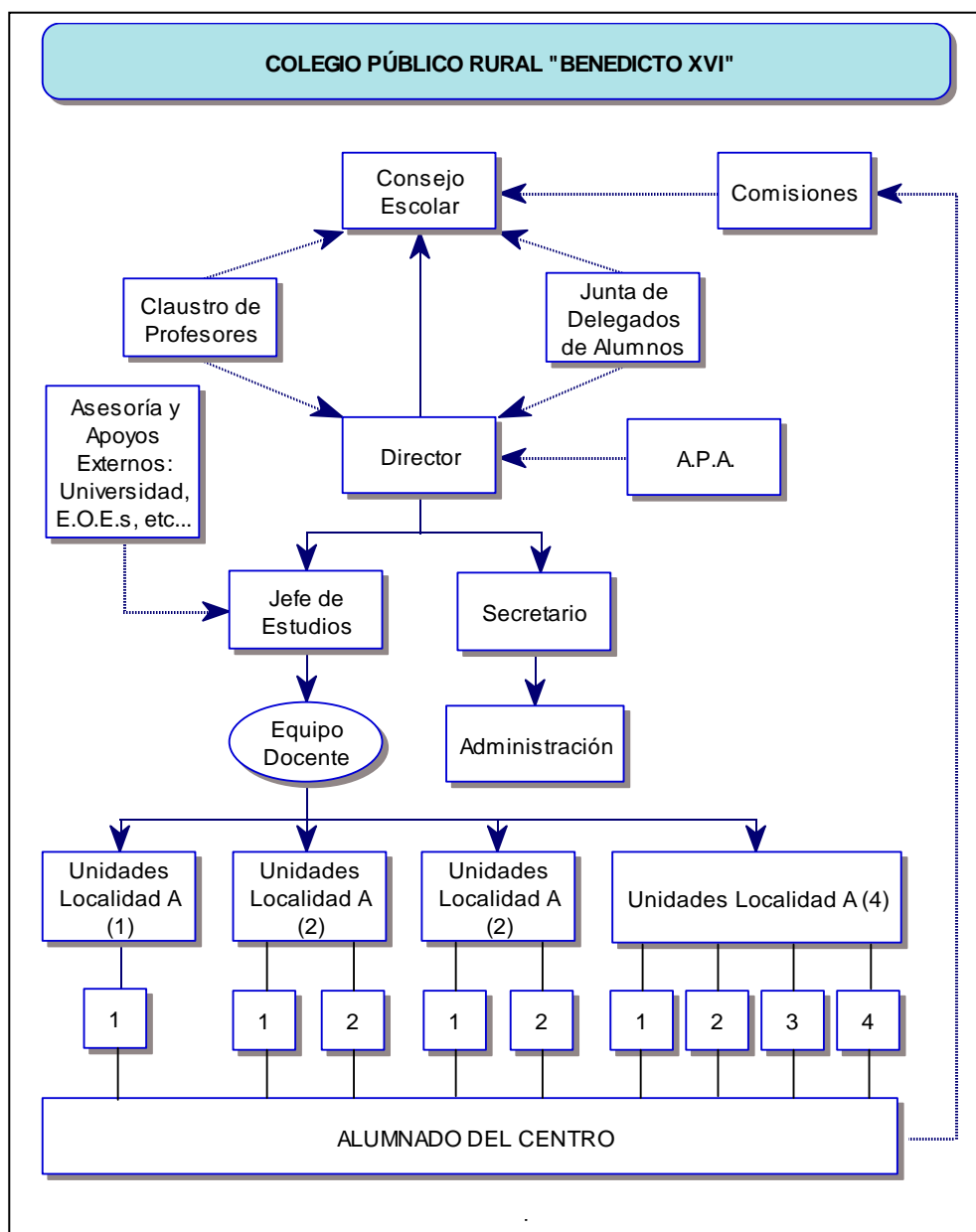


Cuadro 2: Itinerancia del Profesorado Especialista por las Unidades del C.P.R. "Benedicto XVI". Itinerario del Profesor de Educación Musical. Extraído de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 83)

En lo referente a su organigrama y esquema de funcionamiento, algunos de los aspectos más importantes que merecen la pena ser resaltados pueden ser los citados a continuación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 83; BOIX TOMÁS, R., 1995; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- El equipo directivo del centro es completo, esto es, dispone de director, jefe de estudios y secretario. Esto viene supeditado por imperativo legal al número de unidades disponibles.
- No tiene por qué funcionar por departamentos ante la ausencia de Educación Secundaria.
- La planificación, diseño, desarrollo y evaluación curricular son competencia directa del equipo docente correspondiente, previa responsabilidad del jefe de estudios, delegada del director.
- Apoyo de la Junta de Delegados de Alumnos en el centro, pues aunque la legislación no lo considera necesario en Infantil y Primaria, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 83- 84) apuesta por ello en pro de evitar el dejar a los alumnos sin voz y voto en su propio proceso educativo.

Para facilitar la comprensión de los lectores del trabajo con respecto a todo aquello relacionado con el funcionamiento y gestión de estas instituciones tan singulares, así como del número de miembros que por ley le corresponden y su status específico en la dinámica de trabajo cotidiano del centro, el siguiente cuadro que se muestra a continuación, desarrolla con toda claridad un organigrama del ficticio C.P.R. "Benedicto XVI", ejemplo objeto de nuestro estudio, en el cual se pueden apreciar mucho mejor todas estas sutilezas que hemos venido detallando a lo largo de todo el discurso realizado hasta el momento presente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 84; BOIX TOMÁS, R., 1995; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). De esta forma:



Cuadro 3: Organigrama del C.P.R. "Benedicto XVI". Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 84)

De igual forma, una buena síntesis acerca del funcionamiento exacto de estas instituciones podemos encontrarla en las siguientes líneas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 84 - 85; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), en donde se constata que:

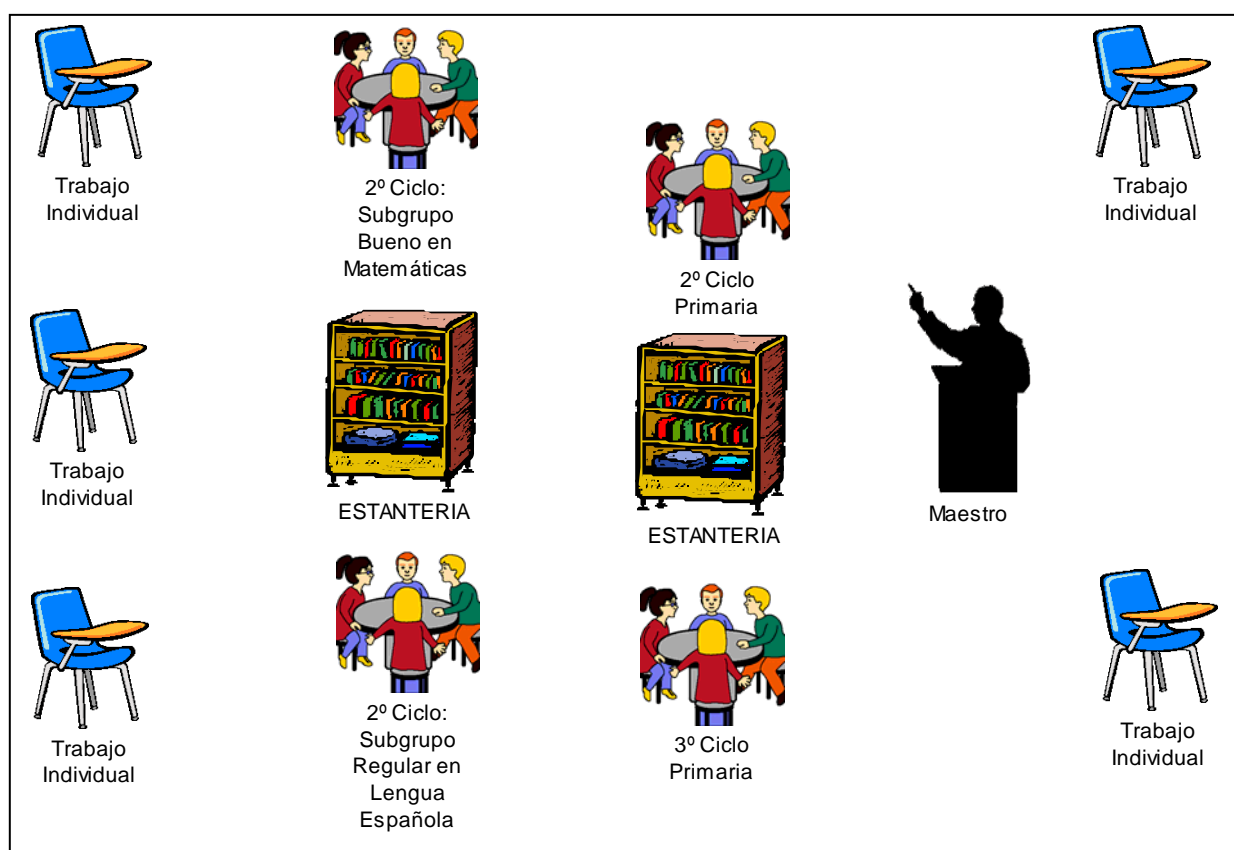
1. El C.P.R. elabora y dispone de un proyecto educativo y curricular global para todas las localidades – aula que lo conforman. Lo que implica una línea pedagógica y curricular común. Esto no resta autonomía a cada una de las unidades implicadas, pues sencillamente se persigue que dicho proyecto curricular sea adaptado convenientemente por el profesorado correspondiente a cada localidad según sus particularidades. Es un símil del llamado fenómeno de la *"glocalización"*.
2. El centro está asesorado por algún departamento universitario, así como por el E.O.E. de la zona y cualquier otro equipo o profesional que cubra las funciones de apoyo, ayuda, diagnóstico y tratamiento al centro, a los docentes, al alumnado y, si así fuera necesario, a los familiares de los alumnos.
3. Dado el escaso número de alumnos y docentes de que dispone el centro y, asumiendo sus peculiaridades y su propia idiosincrasia, lo lógico, según este autor, es que exista un

único equipo docente, pues en caso de existir varios no estaría claro a cuál deberían de estar adscritos, tanto los profesores de escuela unitaria como aquellos encargados de más de un ciclo dentro de su aula.

4. La evaluación final de todas las actividades del centro es conjunta, se requiere una autoevaluación a todos los niveles.
5. El equipo de coordinación pedagógica, formado por el director, jefe de estudios y coordinador del equipo docente, dotará de unitariedad de funcionamiento al centro y velará por ello, así como también puede evaluar su marcha, siempre con el objetivo de mejora.

Sobre estos centros, y siguiendo siempre la dinámica del ejemplo propuesto en páginas anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BOIX TOMÁS, R., 1995), sostiene además CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) que:

“Una típica característica del colegio agrupado es la multigraduación en sus aulas, producto de la heterogeneidad de su alumnado en cuanto a edades, cursos, niveles, capacidades, aptitudes, intereses, etc. El ejemplo expuesto es un aula, que bien puede ser la nº 2 de las localidades B y C, en la que existen alumnos de los dos últimos ciclos de la educación primaria, a los que el maestro tiene que dar cumplida respuesta curricular, para lo cual no puede regatear esfuerzos. No estamos en un aula de un colegio de ciudad en la que existe una supuesta homogeneización por nivel, sino en una unidad heterogénea en todos los campos, en los que se requiere agudizar las estrategias en los procesos instructivos” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 86; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).



Cuadro 4: Ejemplo de Aula Multigraduada con Alumnos de Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria.
Extraído de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 85)

De este esquema cabe destacar las siguientes notas significativas (BOIX TOMÁS, R., 1995; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 86; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

1. La estructura de un aula multigraduada requiere maestros que han de impartir enseñanza de más de un grado simultáneamente, esto conduce a la agrupación flexible de los alumnos y a la individualización de la instrucción.
2. Los armarios, las estanterías y, en general, el mobiliario de grandes dimensiones pueden hacer de separadores de ciclos y subgrupos.
3. En función de la edad de los alumnos se opta por un trabajo más individual que social, lo que no impide que se puedan realizar actividades de carácter socializado para la mejora de los aprendizajes.
4. Agrupación de los alumnos por ciclos, y no por cursos. En este caso, la planificación curricular, la promoción y la evaluación se ciñe estrictamente a los ciclos. La idea de trabajar por cursos o niveles ha de ser descartada porque en este tipo de aulas no existe la estructura de curso de acuerdo con la edad de los sujetos.
5. Existencia de subgrupos por ciclo en función del rendimiento académico individual de los sujetos en las diferentes materias. La enseñanza graduada en función de la edad rompe la filosofía de este tipo de aulas, así que no se da en la práctica. Se debe descartar en todo momento la enseñanza frontal a todos los alumnos del aula si se quiere, al menos, conseguir un buen proceso instructivo y una mejora de los aprendizajes discentes.

En lo referente a los horarios necesarios para poder garantizar este sistema de trabajo docente con plena flexibilidad, tanto para profesores y alumnos, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) propone un ejemplo muy instructivo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 87; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), concretamente:

| HORARIOS | ÁREA | ACTIVIDADES |
|---------------|---|---|
| 9:00 – 9:15 | Entrada | <ul style="list-style-type: none"> • Entrada, formación de ciclos, grupos, etc. |
| 9:15 – 10:15 | Matemáticas (Bloque: Números y Operaciones) | 2º CICLO |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Operar con “+”, “-” y “x” • Realizar sencillos problemas de multiplicar. • Realizar sencillos problemas combinando dos operaciones. • Etc... |
| | | 3º CICLO |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar operaciones de multiplicar y dividir. • Realizar operaciones de casos de la división. • Realizar problemas de multiplicaciones y divisiones combinadas. • Etc. |
| 10:15 – 11:15 | Conocimiento del Medio | 2º CICLO |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Utilidad de las plantas. • Partes de las plantas (forma más compleja). • Reproducción de las plantas • Etc... |
| | | 3º CICLO |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar plantas por zona. • Clasificar plantas: con flores y sin flores. • Describir su alimentación. • Diferenciarlas de los animales como seres vivos. • Etc. |
| 11:15 – 11:45 | Recreo | |
| 11:45 - ... | Etc... | |

Cuadro 5: Ejemplo de Horario por Ciclos Para Trabajar un Área en Horizontalidad y Verticalidad. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 87)

De este primer ejemplo propuesto, hay que destacar las siguientes notas significativas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 88; BOIX TOMÁS, R., 1995; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

1. Planificación de las áreas de forma horizontal.
2. Planificación de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de forma cíclica, y sin que se agoten en un sólo nivel, sino que continúan en dificultad creciente en los siguientes niveles.
3. Planificación vertical del currículum, en profundidad, para garantizar la adaptación individual, grupal o subgrupal según las necesidades del alumnado. Todos trabajan lo mismo, pero cada uno alcanza su nivel de acuerdo con su grado particular de competencia curricular.
4. Se evitan lagunas y superposiciones del currículum.
5. Focalización del docente en una materia concreta, pues se trabaja la misma área en diferentes niveles, en función de los agrupamientos y las necesidades individuales de los sujetos que se encuentran en el aula.
6. En algunos momentos, el maestro podría usar la idea de la escuela de monitores.
7. El maestro debe tener preparados, tanto los contenidos curriculares como las actividades y material antes de comenzar la clase. La improvisación docente tiene escasa cabida en este tipo de aulas.
8. Ante la imposibilidad de realizar una enseñanza frontal y general para todos los alumnos, el docente debe tener concretado con qué ciclo y subgrupo va a comenzar su labor, con quién va a estar durante los primeros minutos del módulo temporal concreto y qué actividades lleva planificadas para el trabajo de los demás alumnos hasta llegado el momento adecuado en el que pueda atenderles.

No obstante, no es ésta la única forma de trabajar para este autor dentro del contexto de los C.R.A. / C.P.R. También es plausible una organización temporal por ciclos trabajando dos áreas simultáneamente, haciendo como siempre, especial énfasis en los agrupamientos y subagrupamientos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 88; BOIX TOMÁS, R., 1995; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). De esta forma de trabajar, la reseña identificativa más clara según CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 88) es el hecho de que:

“...al igual que el anterior, se trabaja por ciclos, pero en éste se pone la tilde en los subgrupos emergentes de cada ciclo...”

Siguiendo el modelo de trabajo presentado, el horario podría venir elaborado de acuerdo con el siguiente esquema que pasamos a presentar a continuación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 89; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

| HORAS | CICLOS | LUNES | | | | MARTES | | | | MIÉRCOLES | | | | ETC... | |
|---------------|----------|-------|-----------------------|---|----|--------|-----------------------|---|----|-----------|-----------------------|----|----|--------|--|
| | | ÁREA | MINUTOS / ACTIVIDADES | | | ÁREA | MINUTOS / ACTIVIDADES | | | ÁREA | MINUTOS / ACTIVIDADES | | | | |
| | | | M | S | I | | M | S | I | | M | S | I | | |
| 9:00 – 10:00 | 2º SUB 1 | L / L | 30 | | 30 | MÁT. | 30 | | 30 | L. E. | 20 | | 20 | ETC... | |
| | 2º SUB 2 | L / L | 30 | | 30 | MÁT. | 30 | | 30 | L. E. | 20 | | 20 | | |
| | 3º | E. A. | | | 60 | C. M. | | | 60 | L. E. | 20 | | 20 | | |
| 10:00 – 11:00 | 2º | E. A. | | | 60 | C. M. | | | 60 | E. F. | | 60 | | | |
| | 3º SUB 1 | MÁT. | 30 | | 30 | L / L | 30 | | 30 | E. F. | | 60 | | | |
| | 3º SUB 2 | MÁT. | 30 | | 30 | L / L | 30 | | 30 | E. F. | | 60 | | | |
| 11:00 – 11:30 | RECREO | | | | | | | | | | | | | | |
| ETC... | ETC... | | | | | | | | | | | | | | |

Cuadro 6: Ejemplo de Horario por Ciclos y Áreas con Atención a los Subgrupos en Función del Rendimiento Académico. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 89)

Las actividades se han clasificado atendiendo a tres tipologías básicas, esto es, M, que denota lecciones magistrales, S, por actividades socializadas e I, por tareas individuales. De acuerdo con este criterio, las principales notas características que podemos resaltar de este modelo son las siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 88 – 89; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

1. El horario puede alternarse por semanas en la línea de que si en una se trabaja a primera hora (de 9:00 a 10:00), los subgrupos primero y segundo del segundo ciclo, a la siguiente les puede tocar a la misma hora los subgrupos del tercer ciclo.
2. Existencia de profesores generalistas y especialistas, cada uno de ellos se ocupa de sus respectivas áreas. En el horario puede observarse cómo el generalista puede trabajar dos áreas simultáneamente (por ejemplo, el lunes) mientras que el especialista sólo se ocupa de su materia, tal y como podemos observar en el horario del miércoles.
3. Es un modelo altamente flexible, en la medida de que si un ciclo o subgrupo consigue buenos resultados, los módulos temporales asignados a las áreas, ciclos y subgrupos deben modificarse para que el maestro pueda prestar mayor atención al área, ciclo, o subgrupo necesitado, trabajando los otros de forma individual o socializada según el área.
4. Trabajo socializado por parte del especialista de Educación Física, exigiendo a cada alumno según su destreza, ya que no puede trabajar con un sólo grupo en el campo de deportes y dejar el otro en el aula. El trabajo es simultáneo con ambos grupos, alternando individualidad y socialización.
5. Fijándonos en el módulo temporal de 9 a 10 del martes, el tutor trabaja con las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio. Cuando entra en clase entrega el trabajo previamente preparado de Conocimiento del Medio a los del tercer ciclo, de manera que no necesiten su atención permanente durante los sesenta minutos, dedicando el mencionado módulo a los dos subgrupos en Matemáticas del segundo ciclo. Mientras el subgrupo dos trabaja individualmente las Matemáticas durante treinta minutos, tarea igualmente preparada con antelación por el maestro, el subgrupo uno está atendido personalmente por él que, cuando termina los treinta minutos, le entrega tarea para que sigan trabajando individualmente, pasando inmediatamente al segundo subgrupo, con el que termina el módulo.

Este modelo, no obstante a haber superado todas las desventajas de las concentraciones escolares, tan habituales a principios de los años ochenta (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000; GRANDE RODRÍGUEZ, M. 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981, 1984; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004) y haber sabido evolucionar en consecuencia, sigue resultando problemático, sobre todo para el profesorado, que ha de garantizar la realización de un importante esfuerzo colaborativo y profesional entre las aulas que integran el centro. A esto hay que añadir otros problemas adicionales como (BOIX TOMÁS, R., 2004: 17 – 18; UTTECH, M., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Falta de recursos humanos, materiales y funcionales
- Una legislación rígida y poco flexible
- Aumento del volumen del trabajo administrativo
- Necesidad de afinidad pedagógica entre el trabajo docente de todos los profesores que integran el centro, en busca de la coherencia y la coordinación de la metodología y de los resultados que se persiguen.

A la agrupación de escuelas dentro del modelo C.R.A. / C.P.R. añade además BOIX TOMÁS (2004) otras inconveniencias pues:

“También la estabilidad de las plantillas de los maestros rurales resulta decisiva para el trabajo de agrupación. El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si ‘se estará o no’ el próximo año escolar, etc. supone volver a empezar, casi seguro, cada curso; los proyectos educativos y curriculares que se habían diseñado y empezado a desarrollar sufren retrocesos considerables, o bien deben ser reestructurados en función de la nueva realidad que se va generando; todo ello no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno” (BOIX TOMÁS, R., 2004: 18).

Por si esto no fuera bastante, el trabajo en un aula de carácter multigraduado, tan típica en los modelos C.R.A. suele resultar algo complicado y totalmente novedoso, sobre todo para los maestros noveles, acostumbrados a la enseñanza frontal que parte de la idea tradicional de que todos los alumnos tienen las mismas capacidades (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000; GRANDE RODRÍGUEZ, M. 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981, 1984; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; BOIX TOMÁS, R., 2004; UTTECH, M., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En este sentido:

“La idea original era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo a fin de mostrar igualdad; proporcionarles la misma información y así todos, en teoría, saldrían iguales. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los niños y niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales. Es también una cuestión económica; es más fácil atender a todos los alumnos a la vez, como si estuvieran en una banda de producción en serie. Eso era económico y eficaz. Si un alumno o una alumna se salía de la banda, el problema era suyo y no del sistema”. (UTTECH, M., 2001: 28).

En los C.R.A., el trabajo multigraduado supone un reto para el profesor, acostumbrado al modelo más tradicional (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000; GRANDE RODRÍGUEZ, M. 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981, 1984; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; BOIX TOMÁS, R., 2004, UTTECH, M., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). No obstante, este inconveniente se transforma en una gran ventaja si miramos la cuestión desde la perspectiva que nos muestran UTTECH (2001) y BUSTOS JIMÉNEZ (2006), que entienden que la enseñanza multigraduada en el entorno rural aporta los siguientes beneficios (UTTECH, M., 2001: 31 – 32; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006):

- Un ambiente natural, casi familiar, con sujetos de distintas edades trabajando juntos y de forma convergente en un mismo espacio, con un currículum de esencia interdisciplinar y donde la creatividad de cada persona se valora en cada actividad. Todos tienen cosas buenas que aportar al grupo.
- Los alumnos mayores pueden acrecentar sus habilidades de liderazgo al apoyar a los menores.
- El maestro tiene a los mismos estudiantes todos los años y conoce sus capacidades emocionales, sociales y académicas. No se pierde tiempo al principio del curso intentando analizar los estilos y las potencialidades sociales y de aprendizaje del alumnado.
- Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes y así tienen un apoyo extra y aprovechan a más de un maestro al realizar sus actividades.
- La cooperación y el entendimiento mutuo, integrados a la organización y a las metodologías de enseñanza, son habilidades reforzadas y altamente valoradas en la vida.
- Cuando están motivados para interactuar cotidianamente con sus compañeros, todos los estudiantes adquieren habilidades sociales valiosas.
- Todos los estudiantes trabajan al mismo tiempo, por lo que nadie está inactivo.
- El espíritu de coordinación, surgido del trabajo en equipo, los lleva a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal, lo que da como resultado menos desacuerdos y peleas.
- Los alumnos mayores pueden guiar rápidamente a los alumnos nuevos sobre la rutina diaria, sobre las reglas y expectativas dentro del salón de clases.
- Los estudiantes perciben el cambio de su papel dentro del salón de clase al progresar a través de los años con sus maestros y son conscientes de su propio crecimiento.

Son más sensibles a adoptar una actitud comprensiva con sus propios compañeros, porque ellos mismos recibieron cariño y apoyo cuando los necesitaron.

- Los compañeros más avanzados en ciertas áreas tienen la oportunidad de aplicar sus avances académicos, porque deben haber comprendido lo suficientemente bien el contenido a fin de enseñárselo a otros compañeros.
- Los más pequeños o de menor avance tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de lectura, escritura y de conceptos matemáticos cuando sus compañeros comparten sus ideas. Es decir, están expuestos a niveles de pensamiento más complejos, siempre y cuando estén al alcance de su comprensión.

No obstante todos estos aspectos (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 2000; GRANDE RODRÍGUEZ, M. 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981, 1984; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; BOIX TOMÁS, R., 2004, UTTECH, M., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), sirvan como conclusión al desarrollo de este modelo las palabras de VILELA (2004: 118 – 119) cuando afirma que:

“La organización de la escuela rural en torno a colegios rurales agrupados conlleva una serie de ventajas frente al aislamiento en cuanto a recursos humanos, organizativos, materiales, etc. (...). Lo que realmente creemos que constituye las señas de identidad de estos centros es, precisamente, esa necesidad que para todos nosotros parece evidente de establecer cauces firmes de colaboración en todos los ámbitos de intervención, desde los más generales, que afectan al conjunto de las diversas comunidades educativas, hasta los aspectos más concretos que implican únicamente a una parte. Fue, y es, a través de esa coordinación, como se fueron alcanzando mejoras, consiguiendo recursos y abriendo vías de negociación con la administración educativa, que beneficiaron al conjunto de las comunidades educativas rurales pertenecientes al ámbito de estos centros”.

4.2.- LA E.S.O. EN LOS AGRUPAMIENTOS ACTUALES A TRAVÉS DE LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA RURAL (I.E.S.O.R.)

Si en obras anteriores, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2001, 2000) optaba por esquemas organizativos que integraban la etapa de la E.S.O. en el seno del Área Educativa, - modelo que trataremos más detalladamente en próximas páginas-, en este nuevo trabajo opta por los reagrupamientos *“inteligentes y funcionales”* de los C.R.A. y C.P.R. que acogen a la E.S.O., a fin de evitar la descontextualización del alumno del medio rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Es preciso, para ello, que nos remontemos históricamente a la L.O.G.S.E. y, más concretamente, al artículo 65.2, en donde se establece que:

“Excepcionalmente en la Educación Primaria, y en la Educación Secundaria Obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: Art. 65.2).

El principal problema que conlleva este artículo es que la educación de calidad se sobreentiende en el medio rural a través de la itinerancia del alumnado, es decir, llevando a los alumnos *“de acá para allá”* dentro de la zona de municipios más próximos y, más en función de las necesidades organizativas de los centros que de las carencias pedagógicas y sociales de los discentes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

De hecho, opinan este y otros autores que, precisamente este tipo de políticas son las que hicieron que la L.O.G.S.E. supusiera un fuerte retroceso para la escuela rural respecto a las medidas adoptadas tras la entrada en vigor en 1983 del Real Decreto de Educación

Compensatoria (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) pues:

“Lo más grave del artículo 65.2 es, no sólo contravenir su punto uno, lo que equivale a decir que, para que los niños de zonas rurales puedan conseguir una educación de calidad, pueden ser llevados de ‘aquí para allá’, lo que de por sí ya es muy grave, sino que, además y más preocupante si cabe aún, es que se da ‘al traste’ con toda la política educativa llevada a cabo a partir de 1983 y por la que tanto sufrieron no sólo profesores, padres y alumnos, sino también el medio: descontextualización, desculturización, despoblación, lo que desemboca, tristemente y en muchísimos casos, en la desaparición de muchas ciudades” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2001: 72)

Con el fin de evitar tan injusta y reiteradamente molesta movilidad, este autor propone en este modelo que se organice la etapa de la E.S.O. fuera del Área Educativa, y basándose en los agrupamientos actuales, esto es, dentro de los C.R.A. / C.P.R. En última instancia, se pretende que (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 93; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Para cursar una etapa educativa obligatoria los alumnos no tengan que ser llevados de un lado a otro, con la consiguiente descontextualización de su medio social y personal.
- Los objetivos, principios y notas distintivas que alumbraron el nacimiento de los colegios agrupados se cumplan y sigan vigentes.

De hecho, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) se plantea, a tenor de estas consideraciones, una duda más que razonable respecto a la fragmentación organizativa de la etapa de la E.S.O. cuando constata que:

“... si con los colegios agrupados se daba escolarización a los alumnos de contexto rural durante toda la escolaridad obligatoria sin tener que salir de su contexto (entonces Preescolar y 8º de E.G.B., catorce años), ¿por qué hoy no se hace lo mismo cuando la escolaridad obligatoria se ha incrementado en dos años?. Si en 1986 y con los colegios agrupados el niño tenía un puesto escolar en su zona durante toda la escolaridad obligatoria, no se llega a entender por qué no se hace lo mismo con la E.S.O., etapa igualmente obligatoria, cuando su puesta en marcha no requería ni requiere gran inversión económica, sino más voluntad política, querer implantar dicha etapa en los contextos rurales. (...). Es decir, la E.S.O. en contextos marginales – rurales no se contempla como tronco indivisible.” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 93; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

El modelo propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) aunque mantiene muy viva la filosofía organizativa del modelo de los C.R.A. / C.P.R., opta por la superación de esta estructura en pro de la creación de los I.E.S.O.R. o Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural, sistemas más avanzados de organización de la escuela rural que permitirían la implantación de la E.S.O. en toda su plenitud como etapa, evitando así absurdas y farragosas fragmentaciones (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

En lo referente al edificio escolar, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 97 – 98) utiliza como referencia de ejemplo *“un prototipo de edificio de construcción civil almeriense en el que se puede cursar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, convirtiéndose en el I.E.S.O.R. Dicho edificio, en sintonía con el contexto rural de precariedad y pensando en la viabilidad del proyecto, está acondicionado, dentro de su austeridad, para impartir toda la etapa”.*

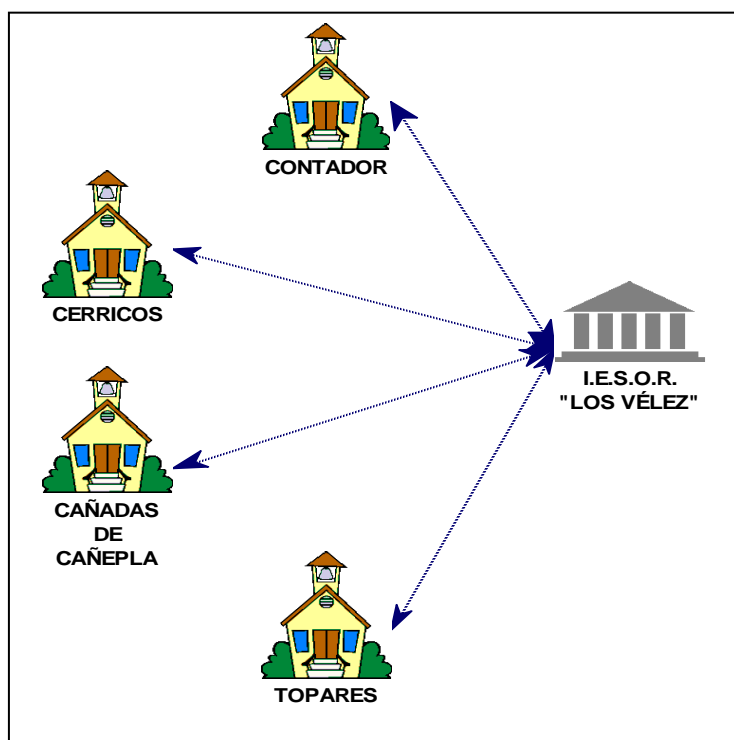
Para este autor, este tipo de edificaciones presentan las siguientes peculiaridades CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 97 – 98):

- Tiene dos pisos, con escalera en la nave o cuerpo central.

- En la planta baja se puede situar, en el lado izquierdo y en el primer y segundo cuerpo, el comedor y, a continuación, en su tercer tramo, colindando con la parte trasera del edificio destinado al patio, la zona de música y en su lado derecho y en la misma distribución que la nave de la izquierda, el taller en primer y segundo tramo y, en el tercero, el laboratorio.
- En la planta primera se sitúan las dos aulas, con luz directa por delante y por detrás, en las que cada una escolariza a un ciclo, estando dotada de biblioteca y, como en el caso de la planta baja, su tercer tramo se destina para la zona de informática en un aula y plástica en la otra u otra posible variante.
- En la planta baja habrá una habitación para el equipo directivo y otra, aunque sea pequeña, para el profesorado, convertibles, cuando sea necesario en zona de tutoría.
- El Departamento de Orientación corre a cargo del E.O.E. del Área Educativa no existiendo, por tanto, un responsable del mismo en el I.E.S.O.R. Sí existirá una pequeña habitación donde el especialista pueda atender a los alumnos necesitados, guardar los expedientes y atender a los familiares.

Para ilustrar mejor todas estas propuestas y, de manera acorde a como explicábamos en párrafos anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) nos presenta un hipotético modelo de I.E.S.O.R. (*"Los Vélez"*), basado en la realidad rural educativa almeriense, con la cual está muy familiarizado. En este caso, ubica la localización del futuro Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria Rural en un edificio de construcción civil, estando la actividad de este centro en férrea coordinación con la de las aulas del C.P.R. de la comarca, en este caso y, a saber: Contador, Cerricos, Cañadas de Cañepla y Topares (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Nuevamente recordamos que este modelo tiene un carácter hipotético y que, en la actualidad, no se encuentra vigente. Sin embargo, esta propuesta de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) es, quizá, la más respetuosa con la actualidad del modelo C.P.R., lo cual significa que no tenemos que desandar todo el camino que ya hemos avanzado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). En este sentido, el siguiente cuadro nos aporta una buena visión de cómo sería el funcionamiento de una institución de este tipo...



Cuadro 7: Esquema - Ejemplo de I.E.S.O.R.

Respecto al aula, se mantiene la estructura multigraduada que tanto caracteriza a la escuela rural y que tanto dista de la utilizada habitualmente en los centros de carácter urbano, pues, el proseguir con una estructura cíclica de esta forma es didácticamente bueno (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; UTTECH., M., 2001; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), aparte de las razones ya citadas por UTTECH (2001: 31 – 32), por los siguientes motivos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 99; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Se adapta, desde la perspectiva administrativa, a la estructura curricular cíclica, durante toda la etapa de la E.S.O.
- Desde el planteamiento curricular por ciclos, esta estructura organizativa está en consonancia con dicho planteamiento del currículum.
- En el proyecto curricular de la comarca o zona de influencia del I.E.S.O.R. (la misma que la del C.R.A. / C.P.R. correspondiente) deben estar constatados debidamente los criterios de promoción interciclos, algo a lo que contribuye ciertamente este modelo organizativo.
- De lo dicho en los puntos anteriores se desprende que existe una auténtica unión entre el ámbito de la enseñanza y el de la organización del alumnado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

Siguiendo todas las consideraciones que hacía anteriormente respecto al edificio escolar (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 99 – 100) opta por distribuir el área de la siguiente forma:

“Aprovechando la arquitectura del edificio, el aula está dividida, por medio de mamparas móviles, entre zonas destinadas a desarrollar distintas situaciones de aprendizaje. Deliberadamente se prescinde distribuir cada zona para que sea el propio docente quien lo haga en función de sus necesidades didácticas. Pero lo que sí se quiere resaltar es que estamos con alumnos que han superado el egocentrismo social y el intelectual y, por tanto, perfectamente podemos trabajar el ámbito individual, a través de la enseñanza individualizada, del trabajo autónomo, etc, y el ámbito social, a través de la enseñanza socializada, del método de proyectos. Pero no es sólo esto, sino que esta distribución del espacio responde a una visión constructivista del aprendizaje, en el que los alumnos con necesidades educativas especiales (A.N.E.E.) son distribuidos con el resto de los compañeros, pero, siempre que sea necesario, tienen un lugar preferente en cuanto a su posición en el aula y a su atención didáctica.”

Respecto al horario, la flexibilidad organizativa es también de obligado cumplimiento, más incluso si cabe, pues en este caso corresponde al profesorado la itinerancia a través de otros I.E.S.O.R., los I.E.S. o, en general, a través del Área Educativa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 100; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

Desde esta perspectiva organizativa podemos entender el tiempo atendiendo al criterio de RIVAS (1974: 32), que lo concibe de la siguiente forma:

“... sinónimo del período o conjunto de años que el sujeto humano es objeto de atenciones educativas de un modo internacional y sistemático, en virtud de su regular asistencia a una institución escolar, en la que invierte una buena parte de su jornada diaria, siendo las específicas actividades escolares su principal ocupación reglada”.

La gestión del tiempo, unida al problema de la itinerancia del profesorado, no parece ser un problema excesivamente difícil de resolver para este modelo propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 100), que manifiesta al respecto que:

“La interdisciplinariedad es la forma más adecuada para trabajar el currículum en esta etapa, siendo los “núcleos de experiencias” (idea de Pestalozzi) los

conductores de su desarrollo, forma de conseguir la integración del aprendizaje y acabar con el paralelismo en el tratamiento y desarrollo de las áreas curriculares. Se ha de acabar con los departamentos estanco y conseguir que los contenidos formen una integración instructiva, cosa que se consigue haciendo girar el currículum en torno a una vivencia o experiencia del alumno”.

Acorde con sus palabras, este autor propone un modelo de horario “que presenta la organización de los contenidos curriculares de las distintas áreas en torno a unidades didácticas” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 100; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), utilizando en este caso la localidad principal como núcleo de relación.

La principal ventaja es la versatilidad del modelo, que apoya la interdisciplinariedad de los contenidos teniendo en cuenta el tiempo y el sistema de itinerancia del profesorado. Esto, desde el punto de vista didáctico, es un logro importante, si bien tiene también el inconveniente de que requiere de un gran esfuerzo de coordinación por parte del equipo docente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 100; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004)

En este sentido, se reproduce a continuación, un esquema del modelo de horario propuesto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 101 – 102; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

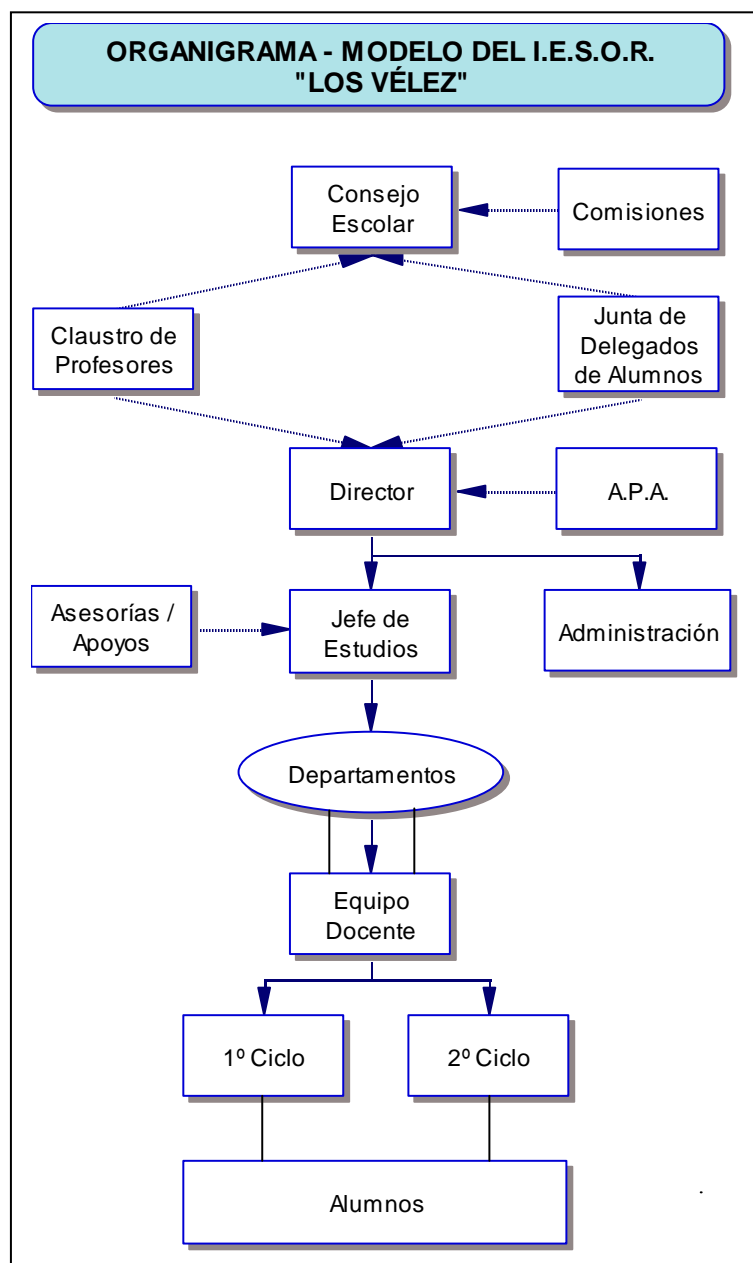
| ÁREAS | 1º CICLO: CURSOS | | 2º CICLO: CURSOS | |
|--------------------------------------|---------------------|----|---------------------|-----|
| | 1º | 2º | 3º | 4º |
| CIENCIAS DE LA NATURALEZA | 3 | 3 | 4 | 3** |
| CIENCIAS SOCIALES, (HISTORIA, ETC.). | 3 | 3 | 3 | 3 |
| LA VIDA MORAL Y ÉTICA | - | - | - | 2 |
| EDUCACIÓN FÍSICA | 2 | 2 | 2 | 2 |
| EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL | 3* | 2* | 3* | 3** |
| LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA | 3 | 4 | 4 | 3 |
| LENGUAS EXTRANJERAS | 3 | 3 | 3 | 3 |
| MATEMÁTICAS | 3 | 3 | 3 | 3 |
| MÚSICA | 3* | 2* | 3* | 3** |
| TECNOLOGÍA | 3 | 3 | 3 | 3** |
| OPTATIVA 1 | - | 2 | 2 | 3 |
| OPTATIVA 2 | - | - | - | 3 |
| RELIGIÓN / MATERIA SUSTITUTA | 2 | 1 | 2 | 1 |
| TUTORIA | 1 | 1 | 1 | 1 |
| TOTAL DE HORAS SEMANALES | 26 | 27 | 30 | 30 |

Cuadro 8: Modelo de Horario Propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 101)

Con respecto al profesorado y, teniendo siempre en mente las dificultades previas de la situación como son, la diseminación de la población, los pocos alumnos o la falta de recursos, entre otros, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 101) propone una estructura organizativa que tiene, principalmente, las siguientes características (RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. Presencia de todos los órganos correspondientes: de línea, de participación y supervisión, apoyo y asesoramiento y coordinación.
2. Se contempla la figura del director, que asume las funciones del secretario y del jefe de estudios.
3. Alumnado agrupado por ciclos, lo que implica dos aulas con sus respectivos tutores.
4. Tiene un solo equipo docente.
5. En el departamento se trabaja por bloques de áreas.

En el siguiente organigrama que presentamos a continuación, podemos ver ilustrado este sistema organizativo propuesto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004):



Cuadro 9: Esquema - Modelo Teórico de I.E.S.O.R. (CORCHON ÁLVAREZ, E., 2005: 103)

Para deducir el número concreto de profesores de que dispone el centro, cubriendo unos estándares lógicos y necesarios de calidad a la hora de dar cumplimiento al currículum de la etapa, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 104) propone, en el siguiente cuadro, el sistema organizativo a seguir, en el que aporta también una gestión efectiva de áreas y contenidos:

| PROFESOR | COMETIDOS: DOCENCIA + ... |
|--|---|
| Tutor 1 ^{er} Ciclo I.E.S.O.R. | Lengua y Literatura + Ciencias Sociales + Dirección I.E.S.O.R. |
| Tutor 2 ^o Ciclo I.E.S.O.R. | Lengua Extranjera + Tutor + Jefe Estudios + Secretario I.E.S.O.R. |
| Especialista | Matemáticas + Ciencias Naturales + Optativa II |
| Especialista | Lengua Extranjera II + Educación Plástica y Visual |
| Especialista | Tecnología + Optativa I |
| Especialista | Educación Física + Educación Musical |
| Especialista | Religión + Vida Moral |

Cuadro 10: Número Mínimo de Profesorado al Desarrollar el Currículum de la E.S.O. en el I.E.S.O.R., con Indicación de sus Cometidos. NOTA: Todos los Profesores Tienen Estudios de Licenciatura. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 104)

De la lectura de este modelo organizativo, se extraen las siguientes peculiaridades y matices (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 104; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R.,

1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004):

- Para desarrollar la docencia en los dos ciclos y para conseguir un horario a tiempo completo, que conlleve la estabilidad del profesorado, es necesario que los docentes tengan los estudios de licenciatura. La contemplación conjunta de diplomados y licenciados aumenta notablemente las dificultades, ya que los diplomados no pueden impartir docencia en el segundo ciclo de la E.S.O (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
- Existencia mínima en el I.E.S.O.R. de dos profesores fijos, permitiendo y fomentando la paridad entre aulas y docentes (RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- Estos dos profesores, forzosamente licenciados, asumen necesariamente la tutoría del alumnado y se distribuyen las funciones directivas y las tareas de gestión, tal y como se puede apreciar en el cuadro anterior (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
- Se rehúye la ratio de un profesor por asignatura para garantizar la viabilidad del proyecto evitando que se necesiten muchos docentes para el centro. En este caso, se opta por una moderada especialización del profesorado por áreas, decisión didáctica adecuada que fomenta la flexibilidad departamental (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- El que ambos tutores desarrollen dos áreas curriculares afines permite que se pueda llevar a cabo el *“Plan de Progreso Doble”*: integración de las materias de Lengua Castellana y Literatura con Ciencias Sociales y las de Matemáticas con Ciencias Naturales, impartándose el resto sobre la base de la no graduación, suavizando su departamentalización (RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- Como la etapa se imparte en un solo edificio, y por licenciados, desaparece la itinerancia del profesorado, salvo que alguno de ellos no cumpla horario completo, en cuyo caso tendrá que compaginar con otro I.E.S.O.R. o I.E.S. hasta completar el número de horas que ha de impartir semanalmente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

Respecto al funcionamiento y organización del I.E.S.O.R, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) apuesta por la fórmula organizativa de la conjunción de los departamentos con los equipos docentes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 104; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004), si bien resulta conveniente aclarar que:

“(…) la estructura organizativa que presenta el I.E.S.O.R. es igual a la de cualquier otro centro escolar: tiene una estructura organizativa vertical, dominada por los órganos colegiados, como el consejo escolar; una segunda estructura organizativa horizontal, integrada por los profesores agrupados en equipo docente, encargados de la acción directa con los alumnos, y cuando estos mismos profesores se disponen convenientemente formando equipos de trabajo, constituyen la tercera estructura organizativa del centro denominada ‘staff’, formada por los departamentos, encargados de dar soporte o fundamentar las decisiones que se toman en la organización horizontal” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 105)

Este sistema organizativo tiene la ventaja de que todo el equipo docente puede participar de los órganos staff (departamentos) y de los de línea (equipos docentes o educativos), otorgando a la estructura del centro y al proceso formativo un carácter más complementario e interdisciplinar (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 104; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004). Pese a ello, cabe matizar que el proceso de constitución departamental no es un mar de rosas y, en no pocas ocasiones, será necesario un gran ejercicio de buena voluntad y sana paciencia por parte de todos los agentes implicados para llevar las cosas a buen puerto

(CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 104; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004), pues:

“Formar los departamentos didácticos y los equipos docentes en el I.E.S.O.R. no es tarea fácil, pero tampoco imposible. Basta un poco de voluntad y colaboración, buscando el horario de reuniones fuera del horario presencial con los alumnos. Tampoco debe preocupar si al principio no se ponen en marcha todos los departamentos. Es cuestión de tiempo, de ir poco a poco, de rodaje: primero se pone en funcionamiento el de Lengua, por ejemplo, luego el de Matemáticas, etc. Cuando no se está habituado a trabajar por órganos staff, los comienzos no son fáciles, con lo que ir poniendo los departamentos en funcionamiento poco a poco, pero sin pausa, es una buena medida”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 105)

4.3.- EL ÁREA EDUCATIVA

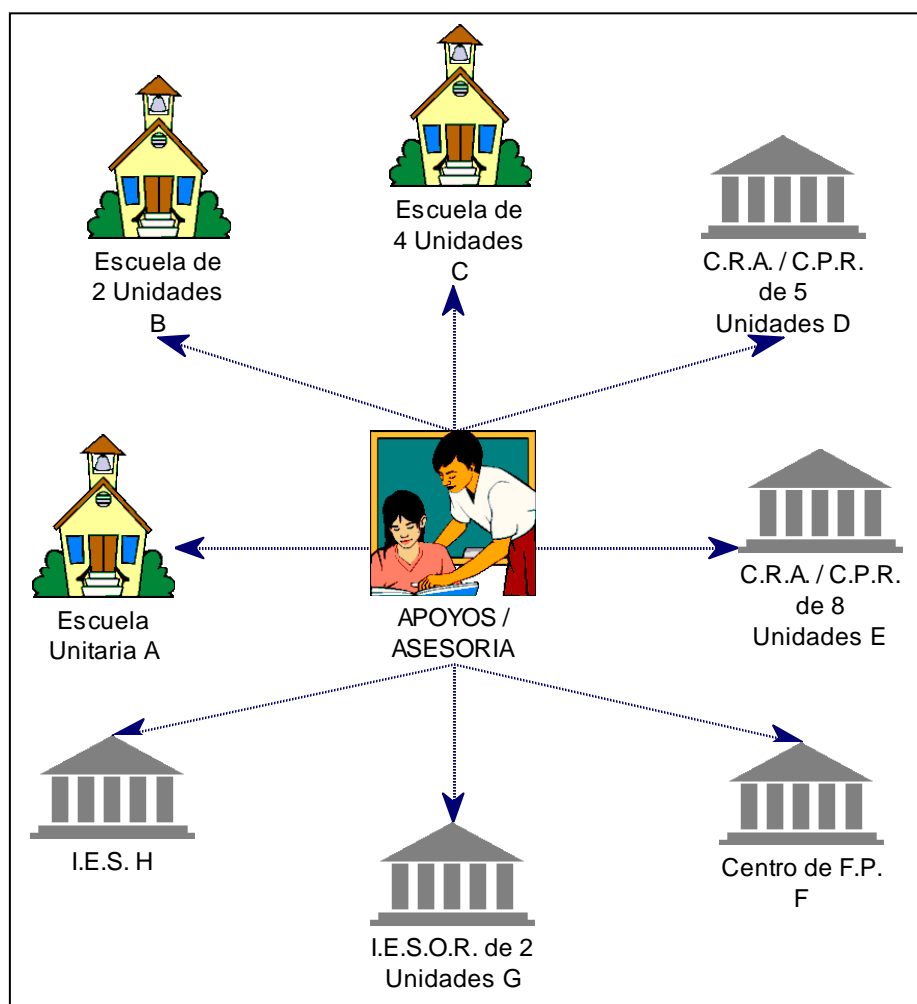
Para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 106), tanto los actuales modelos de gestión de la escuela rural andaluza (sobre todo los C.P.R. / C.R.A.) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004), como los teóricos propuestos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 104; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004), no resultan suficientes para mirar de forma optimista de cara al futuro. Es necesario que se destierren muchas de las ideas que asocian una escuela a cada pueblo, que entienden que un C.P.R. es la suma de muchas escuelas o que, todavía, en pleno siglo XXI, proponen sistemas de gestión en las cuales un alumno miembro de una familia que paga sus impuestos religiosamente tiene que desarraigarse continuamente de su entorno en busca de una educación porque *“no hay recursos”* o porque *“así es como funcionan las escuelas en los pueblos pequeños”*. En este sentido, este autor llega a una sana utopía de superación de los modelos anteriormente propuestos, entendiendo y proponiendo que:

“Hemos de caminar hacia modelos más amplios de organización y funcionamiento que superen la visión un tanto restringida del servicio educativo. Hemos de caminar hacia un modelo que evite el desarraigo cultural, el abandono de la localidad, el éxodo rural, etc. Hemos de buscar, en suma, un nuevo modelo que permita progresar en sus distintos niveles educativos hasta el universitario sin salir de su medio. Hora es ya de que los niños y adolescentes se formen sin tener que pernoctar fuera de su medio. Si el ciudadano paga sus impuestos allí donde reside, de igual manera sus hijos tienen el derecho a recibir los servicios educativos preuniversitarios sin tener que trasladarse a otra zona, localidad o capital. Se trata de acercarse, desde el punto de vista educativo, a la distribución que la geografía hace del territorio. Es decir, así como la geografía divide el territorio en comarcas, de igual manera podemos contemplar y dividir el mapa escolar en áreas educativas en las que se contemplen los distintos niveles educativos preuniversitarios, evitando con ello todos los males enunciados en capítulos precedentes”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 106).

Aparece aquí el concepto de Área Educativa, entendida por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 107) como:

“...aquella zona que teniendo unas características geográficas, económicas y culturales propias y genuinas, alberga a un conjunto de centros educativos que imparten toda la escolaridad preuniversitaria”.

La idea del autor es simple: no predisponer ningún modelo concreto a ninguna zona determinada, y enfocar la escuela rural desde el punto de vista de amplias zonas geográficas en las cuales conviven diferentes sistemas de gestión escolar que se adaptan a las necesidades socioeducativas específicas de cada una de las localidades que componen el área educativa. No se impone ningún modelo a ninguna zona, sino que se utiliza el más conveniente en función de su grado de viabilidad. La unidad organizativa deja de ser el centro – localidad para situarse en el área, siendo sus centros, células de esta, tal y como podemos ver en el siguiente cuadro (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):



Cuadro 11: Ejemplo de Área Educativa con Diversos Apoyos y Centros que Imparten Distintos Niveles Educativos Preuniversitarios. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 107)

Entre los principales aspectos organizativos que se derivan de la implementación de este modelo de gestión, cabe destacar (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 107 – 108; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BOIX TOMÁS, R., 1995; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- Esta integrada por la totalidad de centros que la constituyen. En el ejemplo expuesto estaría formada por una escuela unitaria, dos escuelas incompletas, de dos y de cuatro unidades respectivamente, por dos colegios rurales agrupados, por un centro de formación profesional, por un instituto de enseñanza secundaria obligatoria rural (I.E.S.O.R.) y por otro de postobligatoria (I.E.S.).
- Todos los recursos humanos y materiales existentes en cada centro pasan a ser del área.
- Cada centro conserva sus características propias y su zona de autonomía, pero a nivel organizativo es una célula del área y, en consecuencia, está estrechamente relacionado con el resto de los centros.
- El área educativa tiene su propio proyecto educativo.
- El área educativa dispone de los apoyos necesarios para la comunidad educativa (para los centros, profesores, alumnos y padres de alumnos).
- La necesidad de disponer de más recursos y de solicitarlos es potestad del área, que indudablemente repercutirá en sus centros.

- Con esta forma de organizar la escolaridad, las especialidades curriculares, con sus respectivos especialistas, llegarán a todos los centros del área educativa, sin excluir a ninguno por su reducido tamaño.

A esta nueva visión aporta, además, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 108 – 109) la coordinación de las células mediante la interconexión en red de las mismas, dada su estructura reticular, y a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.), lo que, aparte de facilitar la gestión y la diligencia de trámite del área educativa, supone ciertas ventajas adicionales, pues (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 109; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004; MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q., 2002; RASO SÁNCHEZ, F., 2001a, 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- Las áreas educativas perfectamente posibilitan la conexión a la red, con lo que las personas entran en la sociedad postmoderna, sociedad del conocimiento y de la información, ejes centrales de nuestra realidad económica y cultural.
- Mediante la conexión con la red, los alumnos salen preparados para vivir y defenderse en dicha sociedad y no seguir siendo los nuevos excluidos socialmente. Saben acceder, seleccionar y procesar toda la dinámica de funcionamiento del mercado, de las finanzas y de la cultura.
- Con el dominio de las T.I.C., tanto las personas como las localidades rurales encuentran vías de desarrollo y progreso permanente, amén de la carga de libertad que conlleva, tanto para la persona individualmente, como para el colectivo, porque la emergencia de una sociedad que se apoya en la ciencia implica que cada ciudadano esté alfabetizado digitalmente como premisa para acceder más fácilmente a un mundo en el que están proliferando las actividades basadas en la comunicación digital.
- Como hay formación hay participación de todos los colectivos y personas del área.
- Con las áreas educativas se aprenden una serie de habilidades como: trabajar en equipo, tomar decisiones, polivalencia, flexibilidad, autonomía, etc, aspectos muy ligados a la sociedad del conocimiento y de la información.

A todas estas ventajas que supone el funcionamiento mediante el sistema de áreas educativas añade, además, el autor, las de carácter socioeconómico, contextual, etc, entre las cuales destacan (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 110; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- No hay emigración.
- Las localidades y pueblos rurales se mantienen.
- No tienen sentido ni las concentraciones ni las escuelas-hogar / residencias escolares.
- Como hay un estudio previo de las necesidades de formación para el área concreta, los estudios de formación profesional se incardinan en ella
- Los diplomados encuentran trabajo en su medio, en su área, el mercado de trabajo sale de ellas, de sus necesidades.
- De esta manera, el marco de las áreas se enriquece permanentemente, se potencia el medio y se desarrolla.
- De lo indicado, las áreas se convierten en motor de cambio social. El único elemento realmente constante del futuro, dice CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 110), citando a IMBERNÓN (1999), será el cambio, no los estados inmutables, y el incremento continuo del conocimiento y la cualificación será la herramienta clave de los ciudadanos del futuro, aspectos contemplados en las áreas educativas.
- Los centros del área son bienes culturales comunitarios.
- Como el área está conectada a la red, sus habitantes no serán los nuevos excluidos socialmente, sino ciudadanos que, dentro de la nueva sociedad, dominan en igualdad de condiciones los nuevos medios tecnológicos.

Con respecto a la estructura organizativa del área educativa, existen pocos cambios reales con respecto a los modelos originales, si bien CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 111) insiste

en la necesidad de que, tanto la estructura como las competencias de los órganos de gobierno del área, así como los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa de la misma han, necesariamente, de figurar Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 110; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). En este sentido:

“Los distintos órganos colegiados (consejo escolar, asociación de padres de alumnos, junta de delegados de alumnos, etc.) del área educativa, tienen que estar formados por representantes de toda su comunidad educativa, en el que forzosamente todos sus centros tienen que tener su representación, aunque el número de componentes de algunos de ellos sea reducido. De esta manera preservamos el derecho que tienen los miembros de los centros a participar en la vida del área educativa, excluyendo la posibilidad de que algunos de ellos queden sin representación por el mero hecho de tener una población educativa pequeña. Es decir, los órganos colegiados del área tienen que estar compuestos por representantes de todos los sectores de la comunidad educativa y de todos sus centros, en la proporción que corresponda”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 111)

Sobre el consejo escolar del área, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) resalta como principales ideas base (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 111 - 112; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- En su seno pueden crearse diversas comisiones, siendo una de ellas la de directores de los centros que forman el área educativa con la finalidad, entre otras, de asesorar al consejo en ámbitos como el teleológico, el legal, el prospectivo etc.
- Es el encargado de confeccionar y aprobar las finalidades educativas y el Reglamento de Régimen Interno, así como también aprueba el proyecto educativo, el plan anual y la memoria final del área educativa.
- Le corresponde hacer la evaluación interna del rendimiento general de toda el área, así como analizar y valorar los resultados de la evaluación externa que la administración educativa correspondiente realice de ella.
- Está asesorado por los órganos de apoyo que la administración educativa concreta disponga para el área educativa, como por ejemplo los Equipos de Orientación Educativa (E.O.E.) o multiprofesionales, la inspección educativa, etc., así como por otras entidades que no dependan directamente de dicha administración, como la universidad, etc.
- Junto a la administración educativa correspondiente, elige al director del área educativa de entre los posibles candidatos.

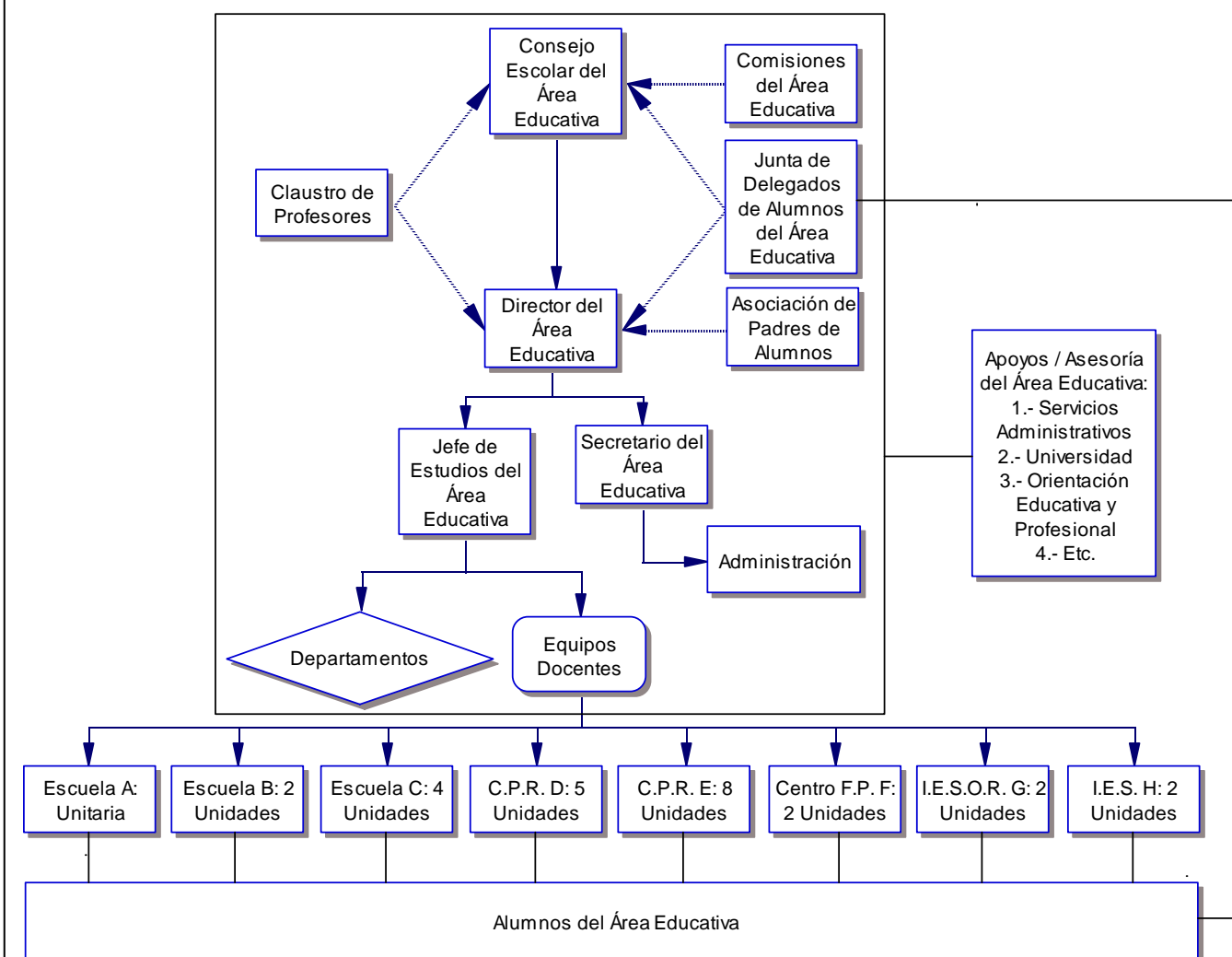
En cuanto al claustro de profesores del área, tampoco hay grandes cambios comparados con los ordinarios, si bien se insta a la administración a tomar parte más activa en el apoyo económico de los maestros para las itinerancias y, además, se admite la posibilidad de autogestión por comisiones en caso de que, por logística, no fuere necesaria la presencia de todo el personal docente. Así (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

“Estará formado por la totalidad de profesores que trabajan en los distintos centros que configuran el área educativa. Tendrán sus reuniones en horas de exclusiva y los desplazamientos para este menester, igual que los que se hagan para las reuniones de otros órganos colegiados, estarán cubiertos tanto económicamente como de riesgo de accidente por la administración educativa correspondiente. Si por razones de desplazamiento, o porque no siempre puedan estar todos los profesores presentes o simplemente por cuestiones de operatividad, no fuese necesaria la presencia de todo el personal docente, en el seno del claustro puede constituirse una o varias comisión/es, en la que estén representados todos los centros, cuya composición y funciones tendrán que quedar delimitadas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del área educativa”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 113)

De entre las funciones que le pueden ser atribuibles a este órgano de gestión, cabe destacar (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 113; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- Contemplando las variables internas y las externas que perfilan la personalidad institucional del área educativa, confeccionar y aprobar, junto al consejo escolar de la misma, su proyecto educativo, teniendo que ser posteriormente ratificado y adaptado en todos y cada uno de los centros que la forman.
- Confeccionar, dentro de su competencia docente, y aprobar, junto al consejo escolar del área, el plan anual.
- Hacer periódicamente las revisiones del proyecto educativo del área educativa.
- Hacer la evaluación interna de su funcionamiento y de su quehacer didáctico, con el fin de mejorarlo, así como analizar y juzgar los resultados que de su funcionamiento haga la administración educativa a través de una evaluación externa.
- Fijar criterios y coordinar funciones de orientación, evaluación y recuperación.
- Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación, investigación y formación del profesorado del área educativa.

ORGANIGRAMA DEL MODELO TEÓRICO DE ÁREA EDUCATIVA PROPUESTO



Cuadro 12: Organigrama del Área Educativa Planteada. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 113)

Las especiales características del modelo de gestión propuesto hacen que CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) se replantee, en cierta medida, los papeles que asumen los miembros del equipo directivo del área y, en ese sentido, entiende que:

“Por las peculiaridades de este modelo organizativo, el equipo directivo del área educativa puede estar integrado, además de por el director, jefe de estudios, secretario o administrador, por los directores de sus distintos centros o personas en quien delegue, toda vez que este modelo puede y debe contemplar las figuras de vicedirector / subdirector; jefes de estudios por secciones, etc. Precisamente por la complejidad y amplitud que pudiera entrañar la organización y el funcionamiento de un área educativa determinada, el equipo directivo pudiera no tener docencia dedicándose exclusivamente a labores de coordinación, seguimiento, etc, en el ámbito didáctico y organizativo, además de tener otras funciones como las de relación, colaboración y coordinación con las fuerzas sociales, mundo empresarial, con organizaciones no gubernamentales, tanto de dentro como de fuera del área, etc”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 114).

Quizá, una de las mayores ventajas del modelo es que el director del área puede distribuir al profesorado en función de las necesidades académicas de la misma, lo cual, aparte de conferir mayor versatilidad y flexibilidad al modelo, supone ciertas ventajas adicionales como (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011):

- Funcionar por autosuficiencia, semidepartamentos y departamentos según necesidades académicas del alumnado.
- Rotar al profesorado por los distintos centros que la componen, sin romper los equipos docentes y de acuerdo con su titulación, con lo que se consigue además...
- Que todos vayan participando de todo lo del área, con el fin de que se sientan miembros de ella, rompiendo la idea restringida de que el profesor tal o cual ejerce en aquella aula de aquél determinado centro.
- Acabar con el aislamiento permanente del profesorado que esté en un centro unitario o de pocas unidades, con lo que también...
- Se acaba con la rutina y se evita que el profesor "se queme".

De acuerdo con el esquema presentado y, siguiendo por analogía la legislación vigente al respecto, la comisión de coordinación pedagógica o equipo técnico de coordinación pedagógica del área educativa estaría compuesta por el jefe de estudios, los coordinadores de los equipos docentes, los jefes de los departamentos de las distintas áreas curriculares y, en los casos que proceda, el profesor de Educación Especial (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CARDA ROS, R.M. & LARROSA MARTÍNEZ, F., 2012).

Siguiendo el modelo propuesto por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), uno de los principales problemas que pueden afectar a este órgano sería...

“...la periodicidad en sus reuniones de coordinación, ya que a menos unidades en el centro, su profesorado estará más cargado de ellas, llegando inclusive a la saturación, caso por ejemplo del profesorado de la escuela unitaria y el de dos unidades. Una solución a adoptar puede ser la reflejada en el claustro: formar una comisión dentro de este equipo en la que estén representados todos los centros del área, de manera que en aquellos que se impartan Educación Infantil y Primaria tengan, de sus equipos docentes, un representante por centro, mientras los que impartan Educación Secundaria tengan dos, uno representa a los equipos docentes y otro a los departamentos”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 115)

Igualmente, aunque el modelo se preste a la versatilidad de la gestión por comisiones, es necesario que quede igualmente claro que las funciones atribuibles a la comisión de coordinación pedagógica deben de la misma forma de estar férreamente clarificadas en el Reglamento de Régimen Interno del área educativa, destacando entre dichas competencias (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 115; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CARDA ROS, R.M. & LARROSA MARTÍNEZ, F., 2012):

- Establecer las directrices para elaborar el proyecto educativo del área educativa, coordinando su ejecución.
- Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las unidades didácticas, del plan de orientación y de acción tutorial y el plan de formación del profesorado.
- Elaborar las líneas generales para confeccionar las adaptaciones curriculares individuales, adecuadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Fomentar la evaluación interna del área educativa en aquellos ámbitos en los que tenga mayor influencia.
- En general, dotar de unitariedad y de coherencia interna el funcionamiento didáctico y organizativo del área educativa.

Aunque, dado el importante esfuerzo organizativo que supone la creación y gestión de un área educativa en los términos propuestos anteriormente, queda bastante claro que lo que se persigue es la implementación de un modelo de calidad de la enseñanza adaptado a las necesidades de la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011). Además, para CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 115 – 117) resulta especialmente relevante matizar la importancia de fomentar una coordinación efectiva y de calidad entre los equipos docentes y los departamentos del área, pues:

“Ciertamente, la coordinación y la complementariedad entre ambos órganos no es una idea más, sino una forma o estilo de organizarse y funcionar y que perfectamente puede presidir la organización y el funcionamiento del área educativa. Los equipos docentes y los departamentos abarcan el campo instructivo y el formativo de los alumnos, campos fundamentales y determinantes en su educación, órganos por los que puede acometerse la organización y el funcionamiento del área educativa” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 117).

Desde esta perspectiva, algunas de las características esenciales que presenta esta filosofía organizativa de equipos docentes y departamentos, son las siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 114 - 117; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011):

- Cada profesor pertenece a un equipo docente y a un departamento del área educativa.
- El primer órgano en ponerse a funcionar son los departamentos, encargados de hacer la planificación curricular larga y vertical por etapas, ciclos y cursos de sus áreas respectivas, evitando las lagunas y las superposiciones, y siempre de acuerdo con las normas emanadas del equipo de coordinación pedagógica y con las ideas expresadas en las finalidades educativas y en el proyecto curricular del área educativa.

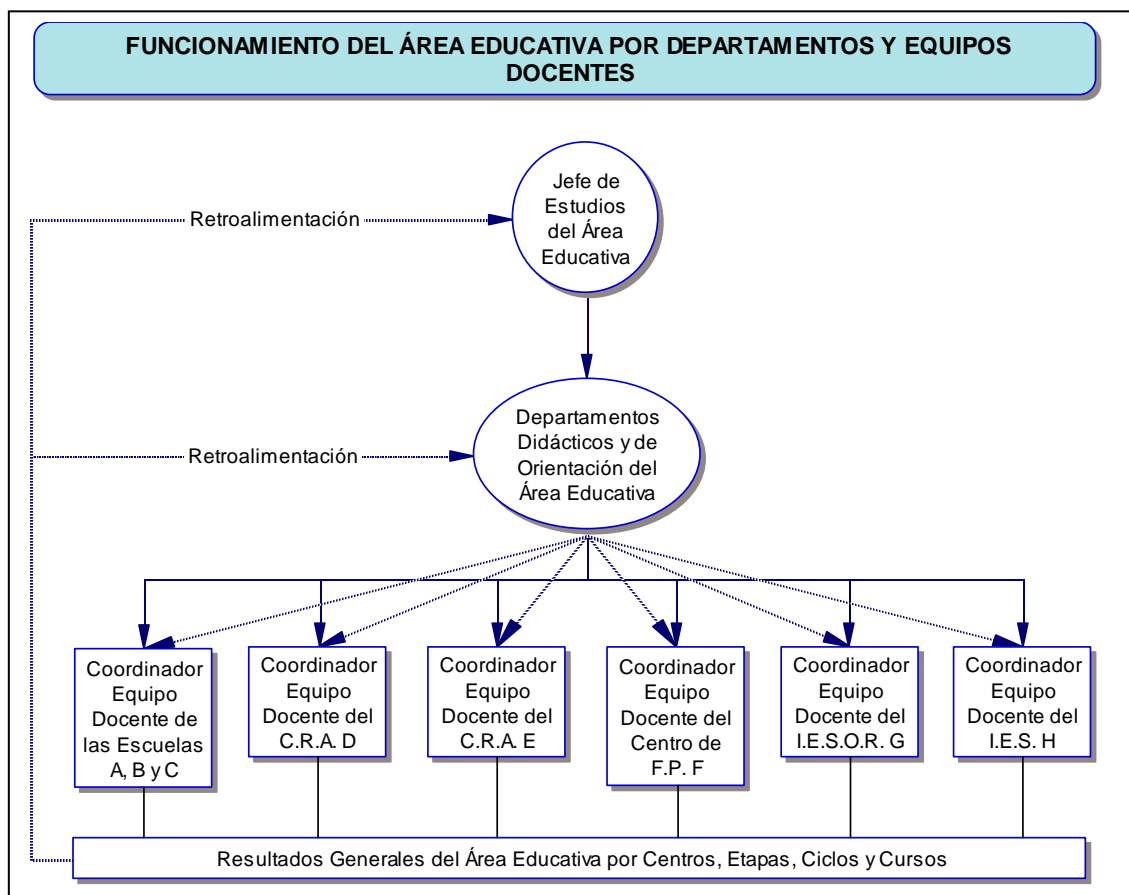
- Una vez realizada dicha actividad, cada departamento entregará a los distintos centros del área las respectivas programaciones que, a su vez, las remitirán a sus respectivos equipos docentes.
- Los profesores, individualmente, son los encargados de llevar a cabo las enseñanzas en las aulas y los que filtrarán, flexibilizarán y adaptarán lo planificado por los departamentos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 114 - 117; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011; CARDA ROS, R.M. & LARROSA MARTÍNEZ, F., 2012). Ante un problema instructivo de cualquier área curricular en cualquier centro del área educativa, su profesorado siempre estará asesorado y orientado por el departamento correspondiente para subsanar dicha dificultad.
- Una vez realizado todo el proceso, se obtienen unos resultados que se pueden dividir por: generales del área educativa, centros, etapas, ciclos y cursos, que son valorados por los departamentos y por el jefe de estudios. Dicha valoración, aparte de informar a los estamentos superiores, debe servir para modificar el proyecto curricular del área en los apartados que se consideren oportunos, haciendo hincapié en que la modificación no tiene que ser forzosamente negativa, sino que puede ser una rectificación al alza, en profundidad instructiva, es decir, en mayor nivel.

El modelo propuesto, no obstante, va más allá y, dada la complejidad organizativa del sistema planteado, las necesidades constantemente cambiantes de la sociedad y, en consecuencia, de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial alumnado y profesorado, así como las carencias sociales, económicas y culturales del contexto de aplicación, preconiza la implementación de una “*organización staff*”, esto es, un sistema de organización en el cual, aparte de incluir a departamentos, equipo directivo, profesorado, etc, haya un órgano de apoyo dedicado únicamente a la complementación y satisfacción de las necesidades derivadas del trabajo cotidiano, tanto del área como de sus respectivos miembros y órganos de gobierno (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 114 - 117; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011).

En lo referente a los órganos de apoyo de las áreas educativas, el autor entiende que:

“Los problemas que el área educativa puede presentar hace que, en ocasiones, desborden a los propios docentes que no pueden darles cumplida respuesta. Ante tal realidad, el área educativa debe disponer de unos apoyos que orienten, ayuden y asesoren a la comunidad educativa en ámbitos como la prevención, el diagnóstico, el tratamiento, la orientación -a alumnos, profesores, padres,...-, la recuperación, las adaptaciones curriculares individuales (A.C.I.),..., la organización y el funcionamiento del área y de sus centros. Este órgano de apoyo debe estar formado por especialistas de diversas áreas (del ámbito educativo preuniversitario, del universitario y del laboral) que cubran el amplio abanico de situaciones que se puedan presentar. (...) el apoyo está dirigido al consejo escolar, al equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario) y, sobre todo, al equipo de coordinación pedagógica del área, órganos que representan al resto de profesionales y que se encargan de transmitir a sus compañeros las ideas de los profesionales integrados en el apoyo. Pero también pueden y deben intervenir con el resto de profesionales cuando el problema sea de un centro particular o de un profesor concreto, e igualmente deben hacer lo propio con los discentes y, en su caso, también con las familias”. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 118; CARDA ROS, R.M. & LARROSA MARTÍNEZ, F., 2012).

Básicamente y, para concluir con el modelo que hemos venido presentado durante todas las páginas anteriores, el esquema organizativo final del mismo en cuanto a su funcionamiento puede recogerse perfectamente en el siguiente cuadro que presentamos a continuación a los lectores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 118; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; CARDA ROS, R.M. & LARROSA MARTÍNEZ, F., 2012)...



Cuadro 13: Funcionamiento del Área Educativa por Departamentos y Equipos Docentes. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 118)

5.- LA ACTUALIDAD DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA EN EL SIGLO XXI

Puede que tras haber recorrido la escuela rural andaluza desde la perspectiva histórico – legislativa en la que nos hemos centrado, uno se sienta persuadido de pensar que se han alcanzado grandes logros en este ámbito. Nada más lejos de la realidad (CARBONELL, J., 1996: 229 – 230; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1945, 1967, 1970, 1983, 1990, 2002, 2006; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; FERNÁNDEZ, C., 1976; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; UTTECH, M., 2001). De hecho, en pocas ocasiones han estado tan separadas la teoría y la práctica como en ésta. La escuela rural tiene todavía grandes carencias y graves dificultades que superar, importantes problemas de entre los cuales, CHACÓN MEDINA ET AL. (2002a: 1116) destacan:

1. Inadecuación de los edificios escolares para el desarrollo de la labor pedagógica, principalmente debido a su patente deterioro por el abandono sufrido, y pese a las inversiones realizadas para su remodelación.
2. Dificultad de muchos servicios educativos (orientación educativa, atención a las dificultades de aprendizaje, etc). para llegar al medio rural con un mínimo de calidad. Este hecho que viene ratificado por CORCHÓN ALVAREZ (1997: 297 - 301) y RASO SÁNCHEZ (2012), al manifestar la ausencia o elevada tardanza de profesorado sustituto ante cualquier incidencia, o incluso la “*inexistencia*”, en muchos casos, de los servicios sociales más elementales como la asistencia médica, etc. (RASO SÁNCHEZ,

F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

3. Ausencia de una política educativa específica para el medio rural que, por sus circunstancias y necesidades específicas, demandan una actuación más personalizada por parte de la administración pública (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).
4. Graves carencias del alumnado por la baja dotación de los puestos escolares (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), si bien la tendencia de inversión en este aspecto ha mejorado visiblemente en los últimos tiempos.

Y por si esto no fuera bastante, estos autores señalan, además, la creciente preocupación que están suscitando hechos como la ausencia de escuelas infantiles en muchas localidades rurales, las desiguales tasas de escolarización entre el medio rural y el urbano en secundaria o los problemas derivados del transporte escolar y la masificación en las concentraciones escolares (CHACÓN MEDINA, A. ET AL., 2002b: 1121 – 1122; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), problemas que amenazan seriamente la existencia y continuidad de la escuela rural en nuestra comunidad autónoma (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006)..

Varios años antes, CORCHÓN ALVAREZ (2005, 1997), muy sensibilizado con el tema, publica un exhaustivo estudio evaluativo de la escuela rural andaluza, motivado, según sus propias palabras y, entre otras razones, por *“la poca o nula bibliografía existente en Andalucía sobre su escuela rural y la importancia que tiene el tema para la sociedad en general y en particular para la andaluza, etc”*. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 172). Dicho trabajo centraba su evaluación en seis ejes vertebradores, a saber (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 191; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006):

1. Datos de identificación del centro y de la localidad – zona.
2. El profesorado.
3. Recursos materiales.
4. Actuaciones de los equipos de apoyo externo.
5. El centro educativo rural y su relación – colaboración con otros servicios.
6. Satisfacción del profesorado de escuela rural.

Para este autor, la necesidad de la reflexión sobre el medio rural, en general, y sobre la educación en el mismo, es algo más que patente, y por ello no son escasas las razones que esgrime en defensa de esta necesidad: razones políticas, económicas, sociales, etc. que agrupa en seis perspectivas básicas (CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005, 2002a: 71 –78; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006):

1. Cuantitativa: Contraria y paradójicamente a lo que se pueda pensar, el total de población habitante en el medio rural supera al del medio urbano, lo que induce a pensar que se está produciendo un despoblamiento de este último. El mundo rural sufre una metamorfosis y no sólo está siendo enfocado como recurso ecológico ante los problemas que genera la ampliación de las ciudades, sino que se está autoredefiniendo desde la perspectiva laboral al reducirse cada vez más la labor agraria a favor de la construcción o los servicios sociales, debido a la mejora de la calidad de vida. El desarrollo de la tecnología produce cambios en la extensión, distribución y la productividad de la tierra a nivel agrario, y las escuelas unitarias han desaparecido completamente reagrupándose en colegios públicos rurales, hecho que obliga a replantearse el sistema organizativo escolar existente hasta el momento.

Realidades que necesitan de una reflexión y que, a su vez, generan otros cambios de corte cualitativo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; UTTECH, M., 2001; CHACÓN MEDINA, A. ET AL., 2002b: 1121 – 1122; BOIX TOMÁS, R., 2003).

2. *Cualitativa:* Las personas del medio rural son conscientes de la vertiginosa velocidad que sufren los cambios en esta nueva sociedad que se configura día a día ante nosotros, no son agentes de los mismos, más bien los adolecen y se dejan llevar por una dinámica que cada vez es más ajena a ellos. La racionalidad moderna irrumpe en el entorno rural y lo califica de desfasado, retrasado, no le da el derecho de palabra y lo modifica sin excepciones, robándole progresivamente su identidad en pro de las homogeneidades culturales. Las reformas educativas “universalizan” sus principios y los extienden a un contexto en el cual dichas suposiciones no son aplicables, la administración equipara a los C.P.R. con los colegios urbanos y entiende que sus características, peculiaridades y necesidades son homogéneas, lo que obviamente implica homogeneidad de actuación a la hora de intervenir, hecho que conlleva aún mayores descompensaciones educativas entre ambos entornos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; UTTECH, M., 2001; CHACÓN MEDINA, A. ET AL., 2002b: 1121 – 1122; BOIX TOMÁS, R., 2003).
3. *Planteamientos de Política Social:* Pese a que se llegara a conseguir una excelente calidad educativa en el entorno rural, se hace más que necesaria una mejora de los servicios sociales con los tiene relación, o complementariedad como contexto específico pues, de lo contrario, el medio rural seguirá padeciendo, seguramente más de lo que ya lo está haciendo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CHACÓN MEDINA, A. ET AL., 2002b; BOIX TOMÁS, R., 2003).
4. *Planteamientos Profesionales:* Los maestros destinados a la escuela rural sufren una patente carencia de formación inicial específica para el ejercicio de la docencia en un contexto tan peculiar. Llegan a un centro aislado, alejado, con pocos niños, con multigraducción, características de entornos marginales que exigen de una actuación concreta y profesionalizada. La realidad desborda al profesor que tiene que adoptar rápidamente unos esquemas de comportamiento profesional que desconoce por completo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a; UTTECH, M., 2001;).
5. *Planteamientos de una Nueva Sociedad:* La nueva sociedad en la que vivimos se centra en una cultura colaborativa entre las empresas, en una sociedad tecnificada y en la información como moneda de primordial intercambio para la mejora de la calidad. El sector primario, la agricultura, ganadería etc, se sitúa, cada vez más, en una posición de evidente marginalidad a la que empieza a acompañar el secundario, la industria, mientras que sigue en apogeo el terciario, los servicios, e incluso llega a configurarse un sector cuaternario, el de la información, sobre el cual empieza a construirse la base del actual sistema económico. Se acaba de mencionar antes que los servicios sociales siempre han sido precarios en la escuela rural, y el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) parece poco viable por el momento (CABERO ALMENARA, J., 2007a: 2 – 4, 2004; BINDE, J., 2005; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; SARMIENTO, R. & VILCHES, F., 2007; BALLESTERO, F., 2007). Se invita a la reflexión una vez más, pues parece que, de nuevo, el medio rural va a perder el tren de los avances y a seguir viviendo en una permanente era arcaica (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).

6. *Planteamientos de Política Educativa:* La escuela rural ha sufrido altibajos organizativos y legislativos que la han dejado en una situación difícil (CARBONELL, J., 1996: 229 – 230; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1857; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1945, 1967, 1970, 1983, 1990, 2002, 2006; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; FERNÁNDEZ, C., 1976; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; UTTECH, M., 2001). En ese sentido, la administración pública, consciente de la importancia de que la institución no desaparezca, ha iniciado acciones de compensación como el Plan Específico de Mejora, que toma medidas en el marco legal (creación de C.A.E.P., declaración de Z.A.E.P., etc), en el perfeccionamiento del profesorado y su formación continua, en el marco de los recursos humanos, como lo concerniente al aumento de dotación de profesores en los colegios públicos rurales y otro tanto a los recursos materiales (subvenciones públicas en función del número de unidades, etc). Estos centros deben perdurar por elementales principios sociales y pedagógicos que los avalan, y por el hecho de que, si desaparecieran, dejarían en una manifiesta situación de desigualdad educativa a los habitantes del medio rural, los cuales no viven de por sí, rodeados de un elevado nivel de progreso (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).

Algunos de los resultados obtenidos por este autor en dicho estudio han sido clasificados en función de estos ejes vertebradores a lo largo de las siguientes páginas para que podamos hacernos una idea más clara acerca del estado de la escuela rural en Andalucía durante los últimos años. Veamos algunos de los más interesantes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a):

1.- Datos de Identificación del Centro y de la Localidad / Zona

1. Diferencias significativas entre los tipos de centro, a saber, escuelas rurales (E.R) y colegios públicos rurales (C.P.R.) con respecto a la acogida de su zona de influencia a la denominación de Zona de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P), debido, principalmente, a lo ambiguo y segregacionista de la legislación andaluza, reguladora de los criterios de adscripción a este tipo de zonas de actuación (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989, 1988a, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e, 1984; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983).
2. Los Colegios Públicos Rurales son declarados, por imperativo legal, Centros de Actuación Educativa Preferente (C.A.E.P), mientras que no ocurre así con las escuelas rurales, hecho especialmente significativo, sobre todo teniendo en cuenta que los datos de la investigación revelaron que el 46.4 % de los centros rurales andaluces eran escuelas. Este hecho privó desconsideradamente a estas últimas de un buen paquete de medidas para la mejora, sobre todo y, paradójicamente, porque eran precisamente estos centros los que de mayor número de carencias adolecían (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989, 1988a, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e, 1984; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983).
3. En la mayor parte de Andalucía con pocas excepciones, como por ejemplo Huelva, se notó un amplio y significativo desfase entre el número de unidades o aulas de los colegios públicos rurales y el correspondiente número de profesores generalistas o tutores, siendo la ratio más propicia al número de aulas que de profesores. Dicho de otra forma: como norma general faltan profesores generalistas en los colegios públicos rurales. Paradójicamente y, también con la excepción de Huelva y Cádiz, la relación entre el número de unidades y el número de profesores tutores sí era buena.
4. Falta manifiesta en seis de las provincias andaluzas de profesores especialistas, sobre todo teniendo en cuenta que, pese a que la gran mayoría de los C.P.R. sí tenían en sus aulas a alumnos de integración, un 53.85 % de los mismos carecía del docente especializado para su atención, hecho que pone de manifiesto el poco interés que parece suscitar la educación de estos alumnos para la administración pública andaluza

(CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989, 1988a, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e, 1988f, 1984; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983).

5. Tal parecía ocurrir con referencia a los profesores de apoyo didáctico, pues aunque la legislación vigente fijaba el número de estos en función de la ratio de unidades de los centros, la realidad reflejaba una situación bien distinta, ya que tan sólo en las provincias de Jaén y Cádiz se encontraba que todos los colegios públicos rurales y escuelas disponían, al menos, de un profesor de apoyo didáctico (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989, 1988a, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e, 1988f, 1984; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983). En el resto de provincias de la comunidad autónoma andaluza siempre se encontraban colegios que carecían de este tipo de profesorado especializado, llegando a representar la nada desdeñable cifra de un 20.75 % del total de colegios de Andalucía.
6. La situación del resto de profesorado especialista en la escuela rural tampoco resultó muy esperanzadora a los ojos de la investigación de este autor (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a), pues se encontraba que, tanto en el caso de los profesores de lengua extranjera como en los de educación musical, la proporción de presencia de los mismos era casi ínfima en los centros de la mayor parte del territorio rural andaluz, si bien el caso más alarmante parecía ser el de los profesores de educación física, que ni siquiera existía en un 35.85 % de los centros rurales de la comunidad (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989, 1988a, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e, 1988f, 1984; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983).
7. En lo referente a los aspectos relacionados con la gestión de los recursos humanos, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 297 – 299) llega también a un buen número de interesantes conclusiones, de las cuales parecía interesante destacar (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006):
 - Pese a las dificultades geográficas de accesibilidad de muchos centros rurales, esto no parece suponer un problema de asistencia para el alumnado, dado que acuden a pie o en el vehículo familiar.
 - Estabilidad y seguridad, en términos generales del profesorado, al encontrarse la gran mayoría de ellos en su destino definitivo.
 - Problemas con la sustitución del profesorado, sobre todo en las escuelas rurales, dado que la delegación, como norma general, no suele mandar sustituto y, en caso contrario, éste tarda en llegar al centro entre dos días y dos semanas. Sobre la justificación de este particular, el autor de la investigación manifiesta que *“la razón puede ser una cuestión social”* (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).
 - Mayor presencia del absentismo escolar temporero en los colegios públicos rurales. No obstante, parece ser que el problema está controlado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, salvo en una pequeña proporción en la que aún no se tomado ninguna medida específica (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).
8. Con respecto a la localidad / zona de influencia en la que se encuentran los centros objeto de la investigación, el autor llega a las siguientes conclusiones (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a):

- Existencia de mayor número de localidades de 500 o más habitantes en las de colegios públicos rurales que en las de escuelas rurales.
- La actividad económica principal de los habitantes del medio es básicamente agrícola. En las zonas de influencia de los C.P.R., la labor fundamental es agraria, mientras que las pocas zonas dedicadas a la profesión pesquera, albergan todas las escuelas rurales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- En cuanto a la edad de la población, la principal conclusión a la que se llega es que en las localidades que forman los colegios públicos rurales hay más jóvenes (de 1 a 25 años), más gente madura (25 a 65 años) y más jubilados (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
- La itinerancia del profesor especialista entre aula y aula tampoco parece un camino de rosas, pues aunque la distancia media que recorren estos docentes varía entre los 6 y los 10 km, existe un alarmante porcentaje del 14.38 % del profesorado que tiene realizar trayectos que oscilan entre los 16 y los 30 kms, hecho que repercute en el horario escolar y en el rendimiento del especialista por el cansancio. Los trayectos suelen ser por carretera y por caminos transitables y, aunque la media de tiempo invertido en los desplazamientos no supera los 15 minutos, hay un porcentaje relativamente significativo de docentes que invierten entre media hora y 90 minutos en realizar todos los desplazamientos que les corresponden por trabajo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).
- La situación más preocupante parece hacer referencia a la existencia de prestaciones sociales en las zonas de influencia de los centros rurales. Estas se encuentran más presentes, como era de esperar, en las zonas correspondientes a C.P.R., si bien la presencia de determinados servicios es muy pobre, en general, como la falta de ambulatorio, de farmacia, de un departamento o área de información sobre agricultura, ganadería, pesca o minería, de una oficina del I.N.E.M, de una biblioteca pública, de una zona de deportes o polideportivo, etc... (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).
- Asimismo existen otros servicios cuya presencia no es todo lo completa que cabría esperar, como por ejemplo, el servicio médico, el transporte público, la prensa o la oficina de correos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).

2.- El Profesorado de la Escuela Rural Andaluza

1. El 88 % del profesorado de la escuela rural andaluza realizó sus estudios en las universidades andaluzas, entre las que sobresale principalmente, con el 55.6 %, la de Granada. El resto de los docentes que participaron en el estudio se formaron en universidades de fuera de la comunidad autónoma andaluza, destacando en primer lugar la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
2. El 88.2 % del profesorado de la escuela rural andaluza tiene estudios de diplomatura y el 11.8 % restante tiene también los de licenciatura, destacando en primer lugar los de Pedagogía, seguidos de los de Psicología y Filología Inglesa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

3. La inmensa mayoría de estos docentes no realizó las prácticas de enseñanza en un centro rural, e igualmente, aunque con datos no tan severos, tampoco han tenido bajo su tutela a alumnos de Prácticum. En este sentido, la propuesta reseñada en el Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza, que fomentaba el desarrollo de prácticas de docencia en este tipo de centros no se ha llevado a cabo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).
4. En general, el profesorado considera que la formación inicial recibida para trabajar en un centro rural fue totalmente inadecuada, y consecuentemente, considera esencial el hecho de que el futuro profesor de un centro rural realice las prácticas de enseñanza en uno de estos centros (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).
5. Con respecto a su formación permanente, los cursos, seminarios, jornadas, etc, que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía planifica para la formación continua de los docentes son considerados de forma, tanto cualitativa como cuantitativa, pocos e inadecuados. Tal ocurre con la consideración que les merece la formación recibida de los diversos servicios de esta consejería en materia elaboración, aplicación y evaluación de instrumentos generales (proyectos curriculares, etc.) y específicos (adaptaciones curriculares, programas preventivos, etc.) (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
6. Más de la mitad del profesorado encuestado con la puntuación necesaria se iría, sin dudarlo, a un centro urbano a desarrollar su labor profesional pues, por mencionar algunos hechos significativos del medio en el cual tienen que trabajar, las viviendas de la gran mayoría de estos docentes no tienen todo lo necesario para vivir con la debida dignidad (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a).

3.- Recursos Materiales

1. Hay un alto porcentaje de centros rurales andaluces (35.8 %) en los que en época invernal se pasa frío, bien por no tener calefacción u otros utensilios para acondicionar el centro o, de haberlos, o no funcionan o no calientan lo suficiente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
2. En muy pocos centros rurales andaluces hay instalaciones deportivas. En los centros donde existen, su estado de conservación tiende a ser insatisfactorio, su dotación de material didáctico es insuficiente y, con respecto a la periodicidad en la reposición del material deportivo, la valoración también es insatisfactoria (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
3. Con excepción de algunos, prácticamente la totalidad de los centros rurales andaluces tienen biblioteca de aula, si bien, su dotación es valorada como ni suficiente ni insuficiente por el profesorado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
4. En referencia a otros materiales didácticos, el profesorado considera, de forma general, que las dotaciones en materia de Educación Infantil, medios audiovisuales, laboratorio, material informático y recursos específicos para las áreas de Matemáticas, Conocimiento del Medio y Lengua Extranjera son insuficientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
5. Para atender a las distintas aulas que componen el C.P.R., en el 15.8 % de los casos, el profesor especialista y / o itinerante se desplaza con el vehículo del centro – administración, haciéndolo el resto, el 84.2 %, con un utilitario de su propiedad. Cuando este último se estropea, el 0.8 % se desplaza andando porque la distancia es corta, el

2 % con el vehículo del centro – administración, el 71.5 % lo hace con el del compañero u otro y el 25.7 % restante no se desplaza hasta que el coche esté arreglado. Existe, en consecuencia, una razonable duda de que el profesorado falte a clase con alguna frecuencia o asiduidad (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

4.- Actuaciones de los Equipos de Apoyo Externo

1. El profesorado de la escuela rural andaluza considera que las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con los centros rurales andaluces son pocas, debiendo aumentar en el futuro considerablemente para ser eficientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
2. El profesorado de la escuela rural andaluza considera que las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con ellos son pocas, debiendo aumentar en el futuro todas estas actuaciones para que puedan ser de cierta eficiencia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
3. Al igual que ocurre con los centros y con el propio colectivo docente, el profesorado de la escuela rural andaluza considera que las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con el alumnado son pocas. Se demanda igualmente el aumento de estas para mejorar su eficacia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
4. Estos docentes estiman mejor, dentro de lo poco, las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con sus alumnos, cuando estas son valoradas en general que cuando se analizan de manera individual (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
5. El profesorado de la escuela rural andaluza valora como de pocas o nulas las acciones que los equipos de apoyo externo realizan con sus alumnos en el campo del tratamiento, debiendo ser, así mismo, bastante más numerosas. Existe igualmente una diferencia muy marcada entre el diagnóstico (pocas acciones) y la intervención (muy pocas o nulas). Es decir, no hay hilvanación entre ambos aspectos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

5.- El Centro Educativo Rural y su Relación – Colaboración con Otros Servicios

1. El grado de coordinación y colaboración de los centros rurales con la inspección educativa es escaso, sin ningún o con muy escaso plan formal para dicha relación colaborativa, cuando dicho plan debería ser fundamental.
2. Igualmente escaso es el grado de coordinación y colaboración de los centros con los equipos de apoyo externo, con poco o escaso plan de intervención interdisciplinar de los mismos para con estas instituciones, con el C.E.P. y con los ayuntamientos, teniendo muy pocos o ningún plan formal de colaboración con estos organismos. En este sentido, la relación de la escuela rural con los servicios socioeducativos más inmediatos a su actividad cotidiana es muy deficiente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
3. Los centros educativos rurales no tienen o presentan un plan formal de actuación y participación en actividades protectoras y de desarrollo de la cultura rural muy poco desarrollado, cuando dicho plan debería estar presente, como poco, a nivel de suficiencia.
4. Tal ocurre con respecto a los planes explícitos de relación y colaboración con otros servicios sociales básicos de la localidad tales como el I.N.E.M., los centros de educación de adultos, etc. que igualmente deberían estar mucho más presentes en la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO

SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004).

5. La escuela rural no es un elemento integrado en la red de instituciones sociales que buscan la mejora de la comunidad, cuando realmente debería de serlo suficientemente. Igualmente, su grado de coordinación con las asociaciones de padres de alumnos, con el servicio médico en general y con el centro de recursos es escaso (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
6. En general y, globalmente, se puede decir que el profesorado de la escuela rural andaluza valora como de “nula o muy escasa” y de “poca o escasa” la coordinación, colaboración e incidencia del centro educativo rural con otros servicios sociales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

6.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural

1. El profesorado de los C.P.R. se muestra moderadamente insatisfecho con el interés por el aprendizaje que muestran sus alumnos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
2. La situación es idéntica si nos centramos en el interés que manifiestan los padres por el aprendizaje de sus hijos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009).
3. Los profesores no se muestran ni satisfechos ni insatisfechos en lo referente al aprecio que les profesan sus alumnos y a la percepción que tienen de su labor docente los habitantes de la localidad en la que se encuentra ubicada el centro (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009).
4. La satisfacción docente en los colegios públicos rurales también se muestra moderada en lo que a nivel de autonomía e iniciativa personal y profesional se refiere, si bien este es el aspecto que, por puntuaciones, más parece agradar a este colectivo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
5. Tampoco parece que la integración profesional con compañeros del centro o la relación con colegas de otras instituciones sea especialmente fructífera para el profesorado rural, que se muestra de nuevo despreocupado respecto al tema.
6. En general, la labor docente desarrollada también deja bastante indiferente al profesorado de la escuela rural en lo referente a la satisfacción profesional, no produciéndose diferencias significativamente estadísticas entre un centro u otro (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
7. Existe insatisfacción manifiesta del profesorado de los colegios públicos rurales en lo concerniente a dos aspectos organizativos básicos como son el material didáctico disponible para el proceso instructivo y la flexibilidad de horario tanto para la actividad docente como para la formación profesional continua.
8. En general y, en lo que se refiere a la organización del centro, o a la forma de actuación para la optimización de resultados, de nuevo aparece la satisfacción moderada y, un tanto indiferente, en el profesorado del mismo que no se muestra ni satisfecho ni insatisfecho (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

De hecho, y, ante la ingente cantidad de resultados obtenidos en el proceso evaluativo de la escuela rural, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997: 744) se plantea sintetizar las conclusiones más generales del mismo para dar una idea más integradora acerca del estado de la cuestión estudiada y, en ese sentido, establece como resultados más lapidarios los

siguientes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a):

1. En la escuela rural andaluza faltan tanto profesores generalistas como especialistas, situación especialmente grave en el último caso, pues la carencia de especialistas comienza a adoptar proporciones alarmantes.
2. En las localidades andaluzas donde están ubicados los centros rurales faltan servicios sociales, algunos de ellos muy básicos, como por ejemplo el agua corriente, y las relaciones centro – otros servicios son pobres, el centro funciona aisladamente y su grado de coordinación con otros servicios es, como norma general ineficaz, si no inexistente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).
3. La instrucción inicial que recibió el profesorado de la escuela rural andaluza para el ejercicio de la docencia en un contexto tan específico como el mencionado, es altamente inadecuada y, tal se puede decir de la formación permanente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).
4. Se percibe una escasez manifiesta de recursos materiales en los centros rurales, hecho que, dada la importancia del material didáctico en el proceso instructivo, repercute negativamente sobre el aprendizaje del alumnado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2008, 2009a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).
5. Las actuaciones por parte de los equipos de apoyo externo (E.A.E.) para con los profesores y alumnos de la escuela rural resultan muy escasas. Este hecho, dada la importancia que tienen los E.A.E. para la escuela andaluza en general, y para la rural en particular, perjudica considerablemente a estos centros.
6. Los profesores de la escuela rural andaluza muestran una satisfacción moderada respecto a los aspectos docentes y organizativos de los centros en los que desarrollan su labor, si bien se muestran insatisfechos en lo referente a la implicación paterna con el centro en la educación del alumnado y la carencia de recursos didácticos que sufren para el ejercicio de la actividad docente.

A este completo estudio hay que añadir un más que interesante trabajo realizado por BUSTOS JIMÉNEZ (2006) sobre los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía. Esta investigación, dado su interés por las aulas multigraduadas, se centra principalmente en los centros rurales, ya que es en estos en donde se encuentra mayoritariamente este sistema de gestión de aulas. Este hecho, no obstante, no excluye a centros urbanos que pongan en marcha este modelo organizativo y, además, muchas de las escuelas denominadas como “*rurales*”, no se ajustan a la definición aportada por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005,1997), sobre todo en lo que a número de habitantes de las localidades donde se encuentran ubicadas se refiere, por lo cual, muchas de las conclusiones extraídas del mismo no son totalmente aplicables a nuestro trabajo (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

De este trabajo, no obstante, sí que hay consideraciones que muy bien pueden ser extrapolables a los centros del medio rural acogidos al modelo C.P.R. y a nuestra definición y, en ese sentido, merece destacarse las siguientes (BUSTOS JIMENEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006: 401 – 404; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

1. Los planes de estudio que han seguido los maestros y maestras en las facultades de educación y escuelas de magisterio para ejercer como tutores de grupo multigrado no se ajustaban a las diversas peculiaridades que presenta la escuela rural en Andalucía y, en consecuencia, no han tenido una adecuada dotación didáctica para el ejercicio de

la docencia en este medio. Los contenidos formativos y prácticos que se han seguido durante la formación inicial de estos profesores son inadecuados o inexistentes respecto a esta realidad (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

2. El profesorado percibe que el estilo de vida y las costumbres del mundo rural están urbanizándose paulatinamente, mayoritariamente a un ritmo lento. Se han encontrado indicios que permiten comprender la coexistencia de los elementos caracterizadores de la tradicional ruralidad con los modernos y nuevos, pese a las carencias tecnológicas presentadas habitualmente por el contexto rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
3. El tipo de vida rural, así como las características específicas de las escuelas que existen en los pequeños núcleos rurales, proporcionan una influencia que es considerada por el profesorado como positiva para los niños y niñas. La dinámica que posibilita el reducido número de alumnos y la elevada atención que el docente puede dispensar, originan un mayor conocimiento del alumnado y un clima de convivencia facilitado. La mayor libertad de movimiento en el medio rural, el contacto con el medio natural y la interacción social que se produce, tanto en el ambiente escolar como no escolar, condicionan el perfil de alumno al cual se hace mención (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; FEU GELIS, J., 2004).
4. El respaldo institucional municipal, cuando se depende de varios ayuntamientos para el mantenimiento, limpieza y aportaciones esporádicas de presupuesto y recursos, es fundamental en un colegio público rural, ya que los recursos propios con los que cuenta para gozar de un mínimo de calidad son pocos. La sensibilidad de los ayuntamientos en este sentido es primordial para mantener una imagen digna de los colegios rurales, y la coordinación entre centro y ayuntamiento fundamental para gestionar eficazmente la calidad a la que nos referimos. Tanto los responsables de los centros, como los alcaldes de los pueblos, deben tener en común una coherencia en la gestión conjunta sin dejadez de responsabilidades (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
5. La incorporación de la escuela rural a la sociedad de la información es considerada, en general, como algo ventajoso por el profesorado de los grupos multigrado; se conocen otras culturas; el acceso a más información de la que se tendría sin Tecnologías de la Información y la Comunicación y se obtiene conocimiento sobre el mundo exterior. Sin embargo, ante la posibilidad de compensar ciertas carencias existentes en los centros rurales o su entorno, no se ha contemplado hasta ahora la dotación de los recursos necesarios por parte de la administración educativa y de las empresas de telecomunicaciones para desplegar las infraestructuras que se requieren en la utilización de la banda ancha (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., & RASO SÁNCHEZ, F., 2004; CHACÓN MEDINA, A., 2003, 2002, 2000; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. & RUIZ PALMERO, J., 2010; ORTEGA CARRILLO, J.A., CHACÓN MEDINA, A. & ROMERO BARRIGA, J.F., 1999; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011).
6. La integración de las diferentes mentalidades, situaciones socioeconómicas e idiosincrasias de familias y alumnos de las localidades que albergan a un colegio público rural es difícil de fomentar. Independientemente del esfuerzo que se puede plasmar en la organización de eventos comunitarios y actividades complementarias conjuntas, las identidades locales muestran divergencias en el conjunto de los centros escolares, ya que las diferentes secciones de un colegio de este tipo se asientan en enclaves geográficos distintos en los que la situación histórica, social, cultural y económica puede ser muy diversa. No obstante, si no se realizan actividades colectivas de esta índole entre alumnado, profesorado y familias, las diferencias, en lugar de

atenuarse, pueden verse incrementadas, por lo menos las que afectan a la institución escolar. Se impone la necesidad, pese al reconocimiento de la riqueza local de cada lugar, de que los elementos diferenciadores que los caracterizan no sean impedimento para una sana y armoniosa convivencia (BOIX TOMÁS, R., 2003; FEU GELIS, J., 2004; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

7. El fenómeno de la inmigración va en aumento en la escuela rural. La población escolar procedente del Reino Unido, principalmente, y la de Ecuador y Marruecos, abarca gran parte del colectivo de alumnado presente de otras nacionalidades. Las causas que llevan a sus familias a tomar la decisión de venir a los enclaves geográficos sobre los que se asienta la escuela del medio rural son distintas en función de los países de procedencia. En el caso del alumnado británico, representado por más de la mitad de la totalidad del alumnado inmigrante en grupos multigrado, los motivos para la incorporación a los núcleos rurales responden a criterios exclusivos de calidad de vida, no de encuentro de mejor empleo y poder adquisitivo, como es el caso de las familias procedentes de Ecuador y Marruecos. La inmigración en población escolar está permitiendo el mantenimiento de unidades en centros educativos que podrían tener riesgo de desaparición o supresión. El aumento de la matriculación de este alumnado está contribuyendo a compensar la baja natalidad y/o despoblación del medio rural, además de que, en muchos casos, se utiliza el discurrir escolar para fomentar la interculturalidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia. Las lenguas diferentes al castellano representan una de las mayores dificultades para atender educativa y asistencialmente a este alumnado mientras dura su etapa de inserción, por no hablar de que es uno de los aspectos que más preocupa e inquieta al profesorado que atiende a discentes de otras nacionalidades. Se hace necesaria una mayor presencia de personal especializado en inmersión lingüística, ya que los apoyos recibidos por las Aulas Tempranas de Atención Lingüística (A.T.A.L.), aunque han ido en aumento durante los últimos años, resultan todavía claramente insuficientes. Igualmente, se hace necesaria una adecuada formación del profesorado en interculturalidad para poder abordar con garantía de calidad la diversidad que promueve la inmigración en el contexto rural (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2003; FEU GELIS, J., 2004; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

El trabajo de GALLARDO GIL (2011, 2007) en la Universidad de Málaga, por su parte, abre una nueva línea de investigación que integra un contexto tan clásico y tradicional como el rural con un elemento tan novedoso como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.), una tendencia que, ciertamente y, visto el furor que estos recursos están causando en nuestra sociedad (CABERO ALMENARA, J., 2007a, 2004; BINDÉ, J., 2005; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; SARMIENTO, R. & VILCHES, F., 2007; BALLESTERO, F., 2007; SPITZER, M., 2006; CASTELLS, M., 1997; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003), ya tardaba.

En ese sentido, tras hacer un exhaustivo estudio de caso sobre el estado de la integración de recursos T.I.C. en dos C.P.R. andaluces, algunas de las principales conclusiones a las que, a nivel general, llega esta autora son las siguientes (GALLARDO GIL, M., 2011: 6 – 7; 2007):

1. Potenciar el factor humano como el centro del proceso de mejora, como principal protagonista.
2. Proteger y fomentar la riqueza ambiental y el patrimonio de nuestras zonas rurales como un importante legado para nuestras futuras generaciones, favoreciendo, además, un desarrollo ambientalmente equilibrado, así como nuevas perspectivas de desarrollo como zona de asueto y ocio de las poblaciones urbanas o el fomento de proyectos ambientales como parte integrante del tejido productivo (como la eliminación y reciclaje de residuos, aprovechando su potencial energético, o paneles de captación solar, fábricas de papel ecológico, etc.). El medio ambiente, pues, es concebido no sólo a nivel de 'conservación de los recursos naturales y patrimoniales de carácter no

productivo', sino también desde el punto de vista de la rentabilidad económica, favoreciendo el desarrollo sostenible y equilibrado de los pueblos y comarcas rurales.

3. En relación con lo anterior, incentivar la creación de un desarrollo económico sostenible bajo el que la estructura socioeconómica de las comarcas rurales sea capaz de mantener un nivel de población y una dinámica de desarrollo óptimo, rompiendo así con la idea de un mundo rural poco desarrollado donde su población deriva su potencial intelectual y económico hacia el contexto urbano. En este sentido, el desarrollo rural futuro entronca con la potenciación de proyectos productivos de índole ambiental, en donde se invierta económicamente a nivel empresarial; lo que, además, generaría experiencias profesionales y sociales interesantes en el medio rural.

RASO SÁNCHEZ (2012), por su parte, en un intento por ampliar la línea de trabajo propuesta por GALLARDO GIL (2007) y BUSTOS JIMÉNEZ (2006), publica, en la Universidad de Granada, una investigación muy completa en la cual se evaluaba la integración de las T.I.C. en todo el medio rural de la comunidad autónoma andaluza, pero centrándose, principalmente, en la opinión del profesorado acerca de su funcionamiento, así como de la calidad del proceso de puesta en marcha.

De esta forma, algunos de los principales hallazgos obtenidos por este investigador fueron los que se citan a continuación (RASO SÁNCHEZ, F., 2012: 426 – 427; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010b; RASO SÁNCHEZ, F., AZNAR DÍAZ, I. & CÁCERES RECHE, 2013; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013):

1. En la escuela rural andaluza y, contrariamente a lo estipulado por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) y BUSTOS JIMÉNEZ (2006) en sus anteriores trabajos, ahora la proporción de profesores generalistas y especialistas es significativamente elevada en comparación a otros tiempos pretéritos, teniendo, de forma general, una presencia media que gira en torno al 95 %.
2. En las localidades y zonas andaluzas donde están ubicados los centros rurales siguen faltando determinados servicios sociales de corte indudablemente elemental.
3. Tanto la formación inicial como continua que sobre el manejo y gestión de las T.I.C. en la actividad educativa del medio rural ha recibido o recibe en la actualidad su profesorado han sido consideradas, en general, como poco o nada adecuadas.
4. El profesorado de los Colegios Públicos Rurales de Andalucía ha empezado a integrar las T.I.C. en la actividad académica de sus aulas, apostando preferentemente por la informática y el uso de las redes telemáticas, sobre todo Internet, frente a la radio y la televisión, al considerar que son los medios más adecuados para utilizar en clase con fines pedagógicos.
5. Estos docentes están, en general, satisfechos con la presencia y el papel que las T.I.C. están ejerciendo en sus centros de trabajo, si bien sólo les agradan los aspectos docentes relativos a esta situación, mientras que se muestran abiertamente descontentos en referencia a las cuestiones organizativas y de gestión que, sobre el aprovechamiento de estas herramientas, han ido apareciendo en los diferentes C.P.R. de Andalucía.

Desde el punto de vista internacional, y, al igual que ocurre con el caso andaluz, la ciencia nunca pareció demostrar demasiado interés por el mundo educativo rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Uno de los primeros y escasos autores en abordar seriamente el problema de evaluar la investigación sobre la escuela rural a este nivel es BERLANGA QUINTERO (2003) que, haciéndose eco de los resultados de las búsquedas en las bases de datos científicas más importantes del mundo, llega a elaborar una radiografía clara del estado actual de la cuestión. De este trabajo se pueden extraer las siguientes conclusiones (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 103 – 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b):

1. Desde la perspectiva europea, y en el caso de Francia, el Reino Unido y España, tras consultar en la ABES (Agencia Bibliográfica de la Enseñanza Superior de Francia), el

IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros de Francia), el INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de Francia) y el British Library Public Catalogue del Reino Unido, entre otros, se observa que (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 103 – 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- Aunque existen excepciones como la del Observatorio de la Escuela Rural en Francia, la mayoría de los documentos que se publican sobre la escuela rural son tesis doctorales, investigaciones para aspirar al grado de doctor, en detrimento de libros o artículos, documentos de mayor difusión en la comunidad científica, si bien la producción en los últimos años de este tipo de documentos ha aumentado considerablemente (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b).
- Estas tesis doctorales, aunque numerosas, suelen ir centradas en torno a una temática homogénea, principalmente sobre Historia de la Educación Rural y estudios de contraste entre el entorno urbano y rural así como entre variables de género.
- Existe mayor interés por la investigación sobre la escuela rural en países ajenos al marco de la Unión Europea, principalmente en Latinoamérica y África, en donde se encuentran múltiples trabajos doctorales sobre la escuela rural de Kenya, Tanzania, Perú, México, etc. (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 103 – 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). No obstante, también empiezan a aflorar en Europa organizaciones e instituciones virtuales dedicadas al estudio de la pedagogía en el contexto rural, como el Observatoire de l'Ecole Rurale (O.E.R.) en Francia (<http://www.grenoble.iufm.fr/rural/>), o la NEMED, Network Multigrade Education o Red URL de Escuelas Rurales (http://www.ea.gr/ep/nemed/index.asp?lang=es&cat_id=519), que incluye la participación de investigadores de prestigiosas entidades del continente como la Universidad Aegean, el Observatorio ORIENTE de Investigación Sobre Innovación en la Educación (Austria), la Universidad de Chipre, el Instituto Chydenius de la Kokkola University Consortium (Finlandia), la Ellinogermaniki Agogi (Grecia), la Universidad Eotvos Lorand (Hungria), la Universidad de Lecce (Italia), la Universidad de Lisboa, la Universidad Politehnica de Bucarest, la Universitat de Barcelona, la European Distance and E-Learning Network (Reino Unido) y el Institute Of Education de la Universidad de Londres (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b).
- De entre los principales objetivos de estas entidades podemos reseñar, sobre todo (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b: 178):
 - ❖ Hacer un esfuerzo para poner la escuela rural al frente de la política, y así contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el aula multigrado.
 - ❖ Realizar una encuesta amplia sobre aspectos de la enseñanza y el aprendizaje unitarios así como sobre las condiciones en que se encuentra la escuela rural en Europa.
 - ❖ Hacer sugerencias específicas con respecto a la mejora de la educación rural a nivel europeo.
 - ❖ Ofrecer apoyo y formación especializados a los profesores de escuelas rurales.
 - ❖ Evaluar la aplicación de metodologías y prácticas basadas en T.I.C. dirigidas a las escuelas rurales.
 - ❖ Crear las condiciones por la sostenibilidad y la expansión de la red.
- Hay un manifiesto vacío investigador sobre la escuela rural en general, entre los años sesenta hasta finales de los setenta y principios de los ochenta en algunos casos. En muchas ocasiones se da la circunstancia de que no

aparece ni una sola publicación durante décadas, retomándose el interés por este medio a mediados de los ochenta y volviendo a florecer sobre todo, en la década de los noventa (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). En España, además, con este nuevo resurgir de la investigación sobre el ámbito rural, aparecen, por primera vez, instituciones dedicadas específicamente al ejercicio de la misma, tales como el Observatori d'Educació Rural de Catalunya (O.B.E.R.C.) (<http://oberc.fmr.cat>), así como entidades virtuales y programas específicos para el fomento de la educación en el medio rural como la iniciativa del portal Preescolar Na Casa (<http://www.preescolarnacasa.org/blog>), o la del website Escuelarural.net, muy comprometidos con la causa (<http://escuelarural.net>) (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b).

- Entre los principales objetivos de estas últimas instituciones destacan principalmente (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b: 176 - 177):
 - ❖ Crear un espacio de intercambio regular entre las diferentes entidades y administraciones que intervienen en la educación rural formal y no formal.
 - ❖ Impulsar y tratar temáticas sensibles y actuales en el ámbito de los pueblos.
 - ❖ Investigar sobre determinados temas, de forma rigurosa y argumentada para impulsar propuestas de desarrollo, mejora y evaluación; elaborando recomendaciones que sean de utilidad para la toma de decisiones políticas y técnicas en las diferentes administraciones educativas.
 - ❖ Dar respuesta a las demandas educativas de los territorios rurales.
 - ❖ Convertirse en un marco de referencia para profesionales vinculados a la educación rural.
 - ❖ Difundir y disponer de información sobre la educación en todos los ámbitos nacionales e internacionales.
 - ❖ Potenciar el trabajo en red entre las diferentes instituciones y entidades que trabajan para la educación en los pueblos.
- 2. Para el caso de Estados Unidos y Latinoamérica, la consulta no fue tan concienzuda como en el caso europeo y la búsqueda se restringió sobre todo al catálogo de la Universidad de Wisconsin – Madison y la Base de Datos ERIC, llegando así a las siguientes conclusiones (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 103 – 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b):
 - En Estados Unidos se realiza un mayor número de investigaciones sobre la escuela rural que en Europa, si bien están enfocadas desde una perspectiva más global e integradora que las europeas, más centradas en aspectos diferenciales. Las universidades son las principales promotoras de estas investigaciones (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 103 – 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
 - Se plantea el desarrollo rural y la educación en comunidades de economía agrícola y ganadera, de ahí que lo más importante sean los puntos de vista comunitarios y socioeducativos. Existe un gran interés por la modernización de estas pequeñas escuelas y por la actualización de la formación inicial y continua de su profesorado (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 103 – 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
 - Existe nuevamente poco interés por la escuela rural europea. La mayor parte de las investigaciones en este terreno están centradas sobre países de Asia y, muy especialmente, de América del Sur, lo que no deja de ser preocupante al

asumir que actualmente casi nadie investiga sobre la escuela rural en Europa (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 103 – 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

- Merece especial mención la labor de las instituciones públicas norteamericanas y, sobre todo, las acciones desarrolladas entre 1930 y 1960 por el Departamento de Educación Rural de la National Education Association Of The United States, especialmente en lo concerniente a temas de política educativa, reformas y desarrollo comunitario. No obstante, es igualmente sobresaliente, según BERLANGA QUINTERO (2003: 109), la labor de la Workshop On Organization And Administration Of Rural Education de la Universidad de Columbia, el National Institute On Social Work In Rural Areas de la Universidad de Tennessee y la Rural Division de la Universidad del Estado de Nueva York, por no hablar de la difusión de la Journal Of Research In Rural Education (<http://www.jrre.psu.edu>) (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 103 – 114; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011b).
- En Latinoamérica, pese a que también nos encontramos con instituciones oficiales que apuestan por el fomento y desarrollo de la escuela rural, tales como la Fundación Escuela Nueva (<http://www.escuelanueva.org>), la mayor parte de las iniciativas formales centradas en la educación rural se están llevando a cabo en el ciberespacio, destacando así acciones como la Red Latinoamericana de Educación Rural (L.E.R.) (<http://www.red-ler.org>) o las Revistas Cuadernos de Desarrollo Rural de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia (<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrollorural/>), e Internacional Digital E – RURAL de la Universidad de Playa Ancha en Chile, en donde incluso se ha puesto en marcha una plataforma para demandar la creación de una titulación universitaria específica para educadores que ejerzan su labor en el medio rural (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011b).

En general y, tal y como se puede apreciar, el interés internacional por la escuela rural ha sufrido altibajos durante el siglo XX, siendo relativamente fecunda la productividad científica entre los años 30 y finales de los 50. Durante los años sesenta y setenta la investigación a este respecto fue casi nula y un cierto resurgir tuvo lugar durante los años ochenta en todo el mundo de una forma discreta, y de una manera especialmente fructífera durante la década de los noventa y años subsiguientes, en donde parece renovarse de nuevo el compromiso con el desarrollo del mundo rural en el aspecto socioeducativo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

En definitiva, se puede concluir diciendo que la situación de la escuela rural andaluza en la actualidad es manifiestamente precaria, hay una grave falta de recursos materiales elementales para el buen aprendizaje del alumnado, insatisfacción por parte del profesorado respecto a esta situación; un profesorado que, a la postre, careció y sigue careciendo de la formación adecuada para ejercer la labor docente en este tipo de centros y que se ve desbordado ante la falta de especialistas, o una casi inexistencia de los servicios sociales más elementales en la zona, lo que hace que el centro se encuentre casi totalmente aislado, ya que incluso la coordinación de este con los E.A.E. es lamentable (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). En ese sentido, la escuela rural difícilmente puede superar la evaluación realizada, si bien muchos autores no ajenos al problema ya han empezado a aportar sus pequeños granitos de arena en aras de intentar resolver sus graves problemas.

6.- UNA VISIÓN DE FUTURO DE LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

Los resultados que se acaban de exponer (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a, 2011a, 2011b; BERLANGA QUINTERO, S., 2003), vistos desde el prisma de la realidad, ciertamente presentan una perspectiva abrumadora y preocupante de la escuela rural andaluza en la actualidad, si bien, cabe lugar para algo más que el pesimismo, en tanto que, tal y como se decía antes, ya están siendo

muchos los expertos que se han puesto manos a la obra y pretenden echar una mano a este entorno tan desfavorecido (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a) que, por otra parte y, tal y como decíamos justo anteriormente, está empezando a promover un severo cambio de chip, no sólo a nivel de desarrollo social y educativo, sino también en cuanto a la consideración cultural de la que gozaba hasta hace bien poco tiempo. En ese sentido, estos estudios han abierto las puertas a nuevos temas científicos enfocados hacia el ámbito educativo rural que no harán, sin duda, más que favorecerlo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

Esta investigación que se plantea, con la idea de invitar a una visión global de mejora de las condiciones del profesorado, presenta, al término de sus conclusiones, una serie de medidas orientadas hacia el futuro de la escuela rural en la provincia de Granada. Desde esta perspectiva, CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997) sintetizó en su día sus propuestas de actuación en dos grandes ámbitos, a saber: el de la universidad y el político – administrativo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 746 – 747; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006), en donde, básicamente, apostó por las siguientes iniciativas:

1.- Ámbito de la Universidad

1. El fomento y proliferación de los temas de investigación centrados en el marco de la escuela rural, con la idea de comprenderla, conocerla y ayudarla.
2. Dado que la universidad y, concretamente la andaluza, es una institución que cumple una marcada función social y dado que los profesores de su escuela rural demandan su ayuda, se hace estrictamente necesario que abra su mentalidad y contemple, en el ámbito de la investigación, la existencia y realidad de una cultura rural conjuntamente con la urbana (BOIX TOMÁS, R., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
3. Especificidad de la formación inicial docente para el ejercicio de la profesión en la escuela rural, las facultades de educación deben concienciarse de la realidad y organizar las titulaciones con asignaturas, seminarios, contenidos específicos, etc... que faciliten al futuro docente una formación adecuada para poder trabajar en el medio rural. Asimismo, la universidad debe facilitar la existencia de un nexo patente y eficaz entre la formación inicial y permanente del profesorado de la escuela rural (FEU GELIS, J., 2004; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 746 – 747; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

2.- Ámbito Político – Administrativo

1. La administración central y, más concretamente, la autonómica andaluza debe reenfocar su política de actuación hacia los postulados del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 sobre educación compensatoria y continuar el fomento y apoyo económico de la escuela rural, sin discriminación de trato con respecto a los centros de carácter urbano (BOIX TOMÁS, R., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
2. Se hace necesaria, dada la escasa satisfacción del profesorado de la escuela rural con su entorno, que la administración autonómica andaluza promueva más y mejores

medidas incentivadoras. Aparte de los ya consabidos puntos a efectos de concurso, dichas medidas deben repercutir por igual en todo el colectivo docente rural andaluz.

3. Obviamente y, a tenor de todo lo dicho anteriormente, parece evidente que la mejora global de las localidades en las que se encuentran ubicados los centros no se circunscribe sólo al desarrollo de su realidad educativa. Es vital que la administración autonómica andaluza asuma su compromiso de mejorar los servicios sociales en el entorno rural y de implantar aquellos que sean necesarios para el fomento de un tratamiento sostenible del mismo. (BOIX TOMÁS, R., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011).

Afortunadamente no son estos los únicos autores concienciados con la realidad de la escuela rural, SANTOS GUERRA (2002) defiende *“una escuela rural fuerte y viva, no una escuela rural abandonada a su suerte, sin personal, sin especialistas, sin medios, sin autonomía...”* y, para ello, reivindica en los núcleos rurales pequeños tres actuaciones muy concretas (SANTOS GUERRA, M.A., 2002: 109; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 92), a saber:

- Plazas para la escolarización de niños menores de seis años.
- Especialistas que atiendan las necesidades educativas especiales del alumnado de la escuela rural.
- Mayor cantidad de recursos para la formación docente y el trabajo didáctico con los niños y las niñas (bibliotecas, medios didácticos, etc).

LORENZO DELGADO (2002) enfoca, por su parte, el futuro más inmediato de la escuela rural como un intento de superación, de dar respuesta, a través del liderazgo ético, a ciertos valores como (LORENZO DELGADO, M., 2002: 42 – 43; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 92):

- El Conservadurismo: El miedo a lo que viene de fuera, al cambio, que dota a nuestros mayores, a los padres y a las personas revestidas de autoridad de un gran escepticismo y conservadurismo. Son resistentes a nuevas medidas y conducen a los jóvenes a cambios no asimilados, superficiales y basados en apariencias. Los cambios en la escuela rural deben tener un significado para todos y, en ese sentido, el liderazgo ético de los directores escolares debe contribuir a explicar este significado.
- La Masculinización: Pese a ser la docencia una profesión especialmente feminizada, las tareas de gestión y de poder siguen siendo ostentadas mayoritariamente por el hombre, lo que supone un mayor riesgo de discriminación de género. La escuela rural debe superar también la inutilidad y falta de justificación de esta *“guerra de los géneros”* y fomentar, de un modo totalmente transparente, la tolerancia, el espíritu de igualdad y un ambiente sano de convivencia entre hombres y mujeres (CÁCERES RECHE, M.P., 2007).
- El Vacío de Opciones de Ocio y Tiempo Libre: Existe una manifiesta carestía de espacios deportivos, programas culturales y ámbitos recreativos, lo que hace que los jóvenes opten por pasar su tiempo libre en la calle, el bar o la discoteca. Se hacen necesarias medidas en pro del fomento de este tipo de espacios, con la idea de anexionar cultura y ocio en el entorno rural (BOIX TOMÁS, R., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

En otro orden de temas, MARTÍN – MORENO CERRILLO (2002: 62 – 65) puede resultar más prosaica, pero no menos efectiva, al plantearse como medidas más inmediatas de mejora de la calidad de la escuela rural, la reorganización de los modelos de gestión de recursos materiales y el fomento de la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.), elementos vitales de desarrollo sostenible hoy en día (MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q., 2002; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004)...

A lo largo del presente capítulo es fácil percatarse de las continuas referencias a la patente falta de recursos materiales que sufre la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011) y, partiendo de dicha premisa, esta autora sostiene que:

“La responsabilidad en la gestión de los recursos materiales tiene que ser una responsabilidad compartida por el conjunto de docentes que los utilizan. No obstante, es preciso que un profesor se encargue de la gestión de los mismos o, en su defecto, algún miembro del equipo directivo, de forma que analice periódicamente la utilización habitual de los recursos y diseñe propuestas de mejora para que sean debatidas por el conjunto de docentes”.
(MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q., 2002: 62)

Dicho de otra forma, no basta sólo con “apañarse” con los recursos existentes. Ya que la situación es precaria, se hace patente la necesidad de una gestión inteligente de los recursos disponibles, de replanteamientos sobre cuestiones clave relativas a la distribución espacial y el uso cotidiano de los materiales didácticos, de la visión compartida de los docentes acerca de la buena gestión de los mismos y de una evaluación continua de la efectividad de dicho modelo de gestión, una evaluación que responda a preguntas como: ¿se están utilizando plenamente los recursos disponibles?, ¿los recursos didácticos son objeto de un apropiado mantenimiento?, ¿qué tipos de agrupamientos de alumnos se constituyen?, etc... (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007).

Este replanteamiento de la gestión de recursos viene como adecuado complemento y apoyo a la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.), un nuevo recurso didáctico y organizativo, que, debidamente implementado, ofrece un sinfín de posibilidades a la nueva escuela rural, como por ejemplo (MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q., 2002: 64; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 93; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007):

- La Comunicación Virtual Intercentros: Lo que supone una fuerte inversión por parte de la administración pública, ya que el acceso a la red permitirá a las aulas rurales y a sus docentes no quedarse encerrados en sus paredes, sino expandirse a otros centros y, en general, al mundo exterior (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 93; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).
- El Acceso a Materiales Remotos de Aprendizaje: Pese a la todavía escasa presencia de la informática en los centros rurales, todo apunta a que esta nueva revolución conducirá a un nuevo tipo de escuela que permita acceder a recursos on – line de entidades tan prestigiosas como la UNESCO o National Geographic. Se promueve un nuevo tipo de aprendizaje interactivo, más rápido y profundo, de mayor calidad.
- El Establecimiento de Comunidades Profesionales On-Line: Una nueva posibilidad de interrelación profesional con los colegas que permita la superación del frecuente aislamiento geográfico que sufren los docentes que ejercen en la escuela rural, permite la recepción en tiempo real de recursos de trabajo, las orientaciones, debates profesionales, cursos de reciclado on – line, etc. (RASO SÁNCHEZ, F. 2001a: 165; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 93; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

- La Desprivatización de la Práctica Docente: El desarrollo de las comunidades profesionales on - line favorecerá la colaboración interprofesional y la constitución de equipos virtuales de trabajo, lo que evita las conductas defensivas y la profesionalidad introvertida y competitiva que, frecuentemente, distorsiona los ambientes colaborativos de trabajo dando lugar a situaciones insustanciales y poco enriquecedoras. En ese sentido, las T.I.C. suponen un soplo de aire fresco para las conductas privatizadas y el profesionalismo balcanizado o clandestino (RASO SÁNCHEZ, F. 2001a: 165; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 93; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

Habida cuenta de esta realidad, RASO SÁNCHEZ (2012), consciente de la importancia que estas nuevas herramientas tecnológicas van a jugar en el futuro del desarrollo de la escuela rural en Andalucía, no sólo investigó los primeros programas de integración T.I.C. en este medio como el Plan Alhambra, el Plan Andaluz de Introducción a las Nuevas Tecnologías de la Imagen y la Comunicación (P.A.I.N.T.I.C.), los programas REDAULA y AUL@BUS y, ya a más largo plazo, la creación de los C.E.R.E., la red AVERROES y los centros T.I.C., sino que, vistos los resultados de su estudio sobre implementación de estos recursos en este contexto, a los cuales ya se hacía mención en páginas anteriores, propone como futuras líneas de investigación y actuación las siguientes (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; :

- Evaluar la calidad de los programas de formación T.I.C. que las universidades españolas ponen a disposición, tanto de los profesores noveles como experimentados.
- Contrastar y delimitar los valores aportados por las culturas urbanocéntrica y ruralocéntrica, y valorar, con el paso del tiempo, cuántos de ellos se hayan, efectivamente, instalados todavía en el medio rural andaluz, así como cuántos, por influencia de las T.I.C., han desaparecido definitivamente.
- Verificar si, en opinión de los miembros de la comunidad educativa de los centros rurales de Andalucía, habría que retomar los postulados del Real Decreto de 27 de Abril de 1983 de Educación Compensatoria, y seguir potenciando a estas instituciones con más recursos, ayudas, etc.
- Estudiar los centros T.I.C. existentes en el medio rural, ahora y en el futuro, y evaluar comparativamente las diferencias que puedan existir entre la formación de su profesorado, la eficacia de su gestión, el rendimiento académico de sus alumnos, etc.
- Determinar la evolución, en términos de productividad científica diacrónica, de la investigación educativa sobre el medio rural andaluz, por cuanto con este estudio son sólo tres los que hasta ahora se han realizado sobre el mismo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). Algo insuficiente para un medio que sigue, en gran medida, estando bastante desfavorecido. Otros autores como GAIRÍN SALLÁN (2002: 129 – 130), optan por dejar a un lado los aspectos infraestructurales más inmediatos, y ponen especial énfasis en los procesos humanos del centro, procesos colaborativos, procesos no vacíos que son el primer peldaño hacia la calidad de la escuela rural.

En la misma línea de trabajo y, vista la importancia de la digitalización del medio rural en España, DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. (2011, 2010) se hacen eco en sus trabajos de sendas iniciativas como la asignatura virtual RURALNET o el Proyecto Escuelas 2.0 en el campo asturiano que, entre otros objetivos, perseguía (DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011: 113; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2010):

- Dotar de recursos tecnológicos adecuados a los alumnos, profesores y a los centros.
- Garantizar la conectividad a Internet de los centros escolares y la interconectividad dentro de las aulas para todos los equipos.
- Facilitar el acceso a Internet en los domicilios en horarios especiales.
- Asegurar la formación del profesorado no sólo de los aspectos técnicos, sino sobre todo en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.

- Impulsar el acceso de toda la comunidad escolar a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares.
- Implicar al alumnado y a sus familias en la adquisición, custodia y uso de los recursos.

La colaboración es, en este sentido, una exigencia de primera necesidad; se vincula a un clima humano positivo y a una cultura comprometida y sirve como estrategia de desarrollo profesional de todos los miembros que integran la comunidad educativa. Las razones para fomentar la colaboración no son pocas, ya que el trabajo colaborativo permite principalmente (GAIRÍN SALLÁN, J., 2002: 130; ANTÚNEZ MARCOS, S., 1998: 12 – 13; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 94; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; FEU GELIS, J., 2004; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- Analizar en común, entre centros, problemas que son habituales.
- Contribuir a la mejora de la imagen de la escuela pública, dignificándola, mejorando su reconocimiento y reforzando su identidad.
- Aumentar el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado, mejorando su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar de referencia.
- Constituir agrupaciones, consorcios, colectivos o grupos con la finalidad de defender valores comunes.
- Ejercer la autocritica con afán de mejora y proponer correcciones a situaciones habituales.
- Sobrevivir mediante soluciones concurrentes atrayendo a más alumnos y a los mejores profesores.
- Responder, en suma, a la presión de la competitividad con creatividad y con planteamientos solidarios.

En el caso de la escuela rural, esta apuesta por la colaboración es traducida por GAIRÍN SALLÁN (2002) en propuestas orientadas a tres aspectos concretos: la zona escolar rural, las redes de centro y la colaboración interinstitucional. De un modo muy rápido, podemos sintetizarlas de la siguiente forma (GAIRÍN SALLÁN, J., 2002: 140 - 144; ANTÚNEZ MARCOS, S., 1998; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; FEU GELIS, J., 2004; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- Utilización del entorno como generador de centros de interés para el aprendizaje.
- Potenciación de la organización por ciclos.
- Globalización e interdisciplinariedad (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. & BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011).
- Desarrollo de la participación mediante asambleas, representantes y diversificación de los materiales y recursos efectivos para el aprendizaje.
- La adscripción voluntaria de centros y profesorado, vía Internet, a redes de escuelas, lo que fomentaría la celebración de reuniones de intercambio de información, seminarios profesionales y la resolución de problemas en tiempo real, etc. (RASO SÁNCHEZ, F., 2001a: 163; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 93; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q., 2002).
- La estrategia de vínculos interinstitucionales, que pretende facilitar el intercambio de conocimientos de forma que la universidad proyecte sus teorías sobre la realidad escolar rural y ésta las contraste y se renueve. Es una nueva apuesta por la colegialidad y el refuerzo de los vínculos entre la universidad y los centros rurales.

En lo referente a los docentes, es obvio que este colectivo no puede permanecer impasible ante los cambios que se avecinan (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 93; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b;

DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; GALLARDO GIL, M., 2007). El profesorado de la escuela rural debe entrar en el siglo XXI con renovados bríos y con el deseo patente de mejorar su perfil profesional y su acción pedagógica. En este sentido, algunas de las características del futuro profesorado de la escuela rural andaluza pueden ser, a juicio de PÉREZ SERRANO (1990: 184):

- Organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento.
- Será quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno.
- Será un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta rápida y eficaz a la sociedad cambiante y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se puedan superar las desigualdades.
- Mediador cuyo principal objetivo será que toda actividad que se lleve a cabo en el aula resulte significativa, motivadora y estimule el potencial de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo.
- Deberá desarrollar la capacidad de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los estudiantes la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula, etc.

En el ámbito instructivo, el profesor de la escuela rural debe evolucionar y asumir el carácter continuo y permanente que debe adoptar su formación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 93; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Es necesario el reciclado y la mejora, y en ese sentido, los nuevos programas de formación docente para la escuela rural deben (ENCISO, N., 2001: 1144 – 1145; CORCHÓN ALVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2002: 1097; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 95):

- Desarrollar la habilidad docente para implementar un currículum flexible en cuanto a las necesidades de aprendizaje del niño y de la comunidad.
- Promover grupos de aprendizaje cooperativos.
- Asociar conceptos abstractos a partir del entorno sociocultural en que está inmersa la escuela rural.
- Desarrollar una metodología de participación activa usando los recursos con que cuenta la comunidad.
- Propiciar un contexto democrático en la escuela; el cual se logra a través de la generación de valores sobre la convivencia en medio de la diferencia social como base de la vida democrática.

Así pues, de un modo muy sintético, y complementando lo aportado por PÉREZ SERRANO (1990), se puede decir que los profesores de la escuela rural andaluza en el siglo XXI se deben ajustar también a las siguientes características (CORCHÓN ALVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2002: 1097; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 96; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b):

1. Son agentes de su propio aprendizaje y conscientes de su constante necesidad de reciclado.
2. Presentan una mejor formación académica inicial.
3. Hacen uso y fomento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) como herramienta de trabajo dentro y fuera del aula, pese a las dificultades que ello pueda acarrear.

Y no son estas las únicas tareas que tienen por delante estos docentes. El medio rural, con el paso del tiempo, ha ido adquiriendo su propia identidad, un sistema de valores propios que, si bien no intenta entrar en conflicto con los del entorno urbano, sí que tiene sus propias características y su idiosincrasia particular. En este sentido, un docente que desarrolla su labor profesional en este contexto no puede ni debe ignorar esta realidad (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a; BOIX TOMÁS, R., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002).

Para BOIX TOMÁS (2003) cada territorio tiene su propia identidad. Cada zona se define por una serie de rasgos, no sólo geográficos o históricos, sino también culturales, reflejo inexorable de la actividad humana sobre su hábitat (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a; BOIX TOMÁS, R., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002). De esta forma:

“Sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad y acepta los derechos que como tal le corresponden, asumiendo sus responsabilidades” (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 65; BOIX TOMÁS, R., 2003).

Este hecho ha llegado a adquirir tal fuerza en el medio rural, que ya se empieza a hablar de un antagonismo cultural entre sus propios valores de identidad y los del contexto urbano (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a; BOIX TOMÁS, R., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002). En este sentido, resulta interesante ver cómo autores como FEU GELIS (2004) y BOIX TOMÁS (2003: 1 - 4) entienden que el fenómeno rural se puede abordar desde dos puntos de vista totalmente opuestos (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a; BOIX TOMÁS, R., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). A saber:

- La Perspectiva Ruralocéntrica: Que estudia la situación, evolución y problemática de las zonas rurales a partir de la propia ruralidad, de los intereses de las personas que trabajan y viven en este medio. Es un planteamiento que pretende, de forma inequívoca, conservar la propia identidad, ni más ni menos importante que otro medio, y, ni mucho menos, subordinado a cualquier otro. Los que abogan por esta perspectiva consideran que el mundo rural, de la misma manera que el urbano, está influenciado por otras estructuras y forma parte de un todo que está en movimiento y transformación constante.
- La Perspectiva Urbanocéntrica: Que parte de esquemas y de realidades típicamente urbanas. Se trata de zonas rurales que se hallan muy cerca de las grandes ciudades y en las cuales hay una cierta tendencia a definir las a partir de las deficiencias con respecto a las ciudades. En estas áreas se da una fuerte presencia de “movimientos pendulares” (desplazamientos diarios), niveles bajos de demografía, un índice insuficiente de creación de empresas, un hábitat residencial dominante, estructuras de servicios y comercios afectadas por las competencias de las zonas metropolitanas o de las ciudades próximas ...

Siguiendo precisamente a estos autores (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a; BOIX TOMÁS, R., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002), realmente esta última perspectiva de estudio del medio rural no debería, ni mucho menos, resultarnos preocupante a la hora de abordar nuestro trabajo, si bien en la práctica se producen, como consecuencia de la misma, un conjunto de estereotipos y de prejuicios altamente negativos y degradantes que desvirtúan el valor de lo rural hasta el punto de deslegitimarlo y ridiculizarlo como entorno de desarrollo (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a;

BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005). Estos prejuicios han estado muy reproducidos por diversos agentes sociales, especialmente los mass media, la escuela y, evidentemente, algunos planes de desarrollo rural que han considerado a los habitantes de los pueblos de segunda o tercera categoría dentro de la escala de valores sociales, por lo cual no pueden ser ignorados por la educación (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2009a; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005).

En la actualidad es bien cierto que nuestro mundo, por mucho que queramos negarlo, tiene cierta propensión hacia el urbanocentrismo, hacia una cultura urbana, cosmopolita y sofisticada que denosta en gran medida los valores del medio rural. No es difícil comprobar, en ese sentido, que (ELBOJ SASO, C., 2000: 60; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 66; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005):

“... las evidencias sobre el proceso producido en las últimas décadas en las sociedades modernas llevan a conjeturar que la sociedad se encamina hacia una urbanización generalizada. No sólo porque los datos indican que la mayoría de la población del planeta vive ya en áreas urbanas, sino que las áreas rurales formarán parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación, organizado a partir de los centros urbanos”.

No obstante, no debemos confundirnos, pues el mundo rural, lejos de desaparecer, más bien parece que se ha ido transformando, no sólo en el aspecto geográfico, sino en el cultural, ya que (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 66; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000):

“Sin embargo, por mucha tecnología de la información y globalización de la economía que se observe en las pantallas televisivas, la realidad es que todavía quedan zonas en nuestro país donde la estructuras sociales, las relaciones de producción, los hábitos, actitudes y valores de la gente que allí habita son característicamente rurales”

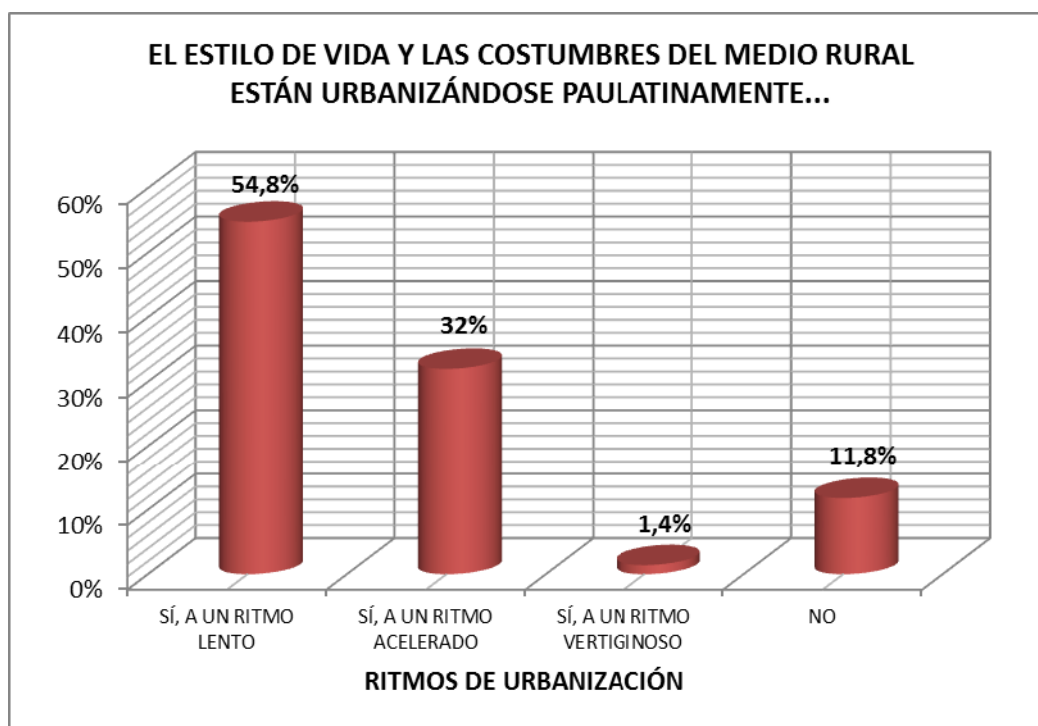
Es lo que algunos autores como BUSTOS JIMÉNEZ (2006) o MÁRQUEZ FERNÁNDEZ (2002: 11) han convenido en llamar como *“la nueva ruralidad”* que no es sino un proceso global de cambio político, social, económico y cultural basado, en gran medida, en una profunda redefinición de la identidad del medio rural. Esta nueva ruralidad hace más hincapié en los objetivos distributivos y ambientales, y pone de relieve la necesidad de construir el desarrollo de modo participativo, como un producto colectivo, enmarcándose dentro de varias líneas de acción (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 40; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000), a saber:

- Línea Política: La sociedad rural debe actuar como parte integrante de la vida pública a través de la democracia participativa e innovadora, para conseguir una calidad de vida en el marco del desarrollo integral de la persona y de los recursos con los que cuenta.
- Línea Institucional: Debe prevalecer un estado de derecho con autonomía para la gestión territorial.
- Línea Económica: La sociedad rural debe regirse por los principios de democracia económica que imponen fuertes responsabilidades sociales al mercado.
- Línea Cultural: La nueva ruralidad está basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

- **Línea Ambiental:** La sociedad rural debe enmarcarse en los principios del desarrollo humano sostenible y en la incorporación racional de la riqueza ambiental al servicio del progreso y de la calidad de vida.
- **Línea Territorial:** La sociedad rural debe ser la suma de los proyectos regionales y locales con plena autonomía en la realización de sus proyectos; esto supone una articulación territorial planificada.

Siendo realistas, estas consideraciones ya hace tiempo que dejaron de ser un mero discurso teórico para convertirse en un hecho incuestionable (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 40; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000). Concretamente, una importante investigación sobre la educación en el medio rural, llevada a cabo por BUSTOS JIMÉNEZ (2006) y la Universidad de Granada, ha puesto de manifiesto varios resultados que, cuando menos, sí que nos invitan a pensar que esto es así (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 40; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000)...

El primer aspecto que llama nuestra atención es el referente a la opinión que tienen los docentes del medio rural acerca de si el estilo de vida y las costumbres de este contexto están urbanizándose paulatinamente. Para responder a la pregunta basta con observar simplemente el siguiente gráfico (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 291; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

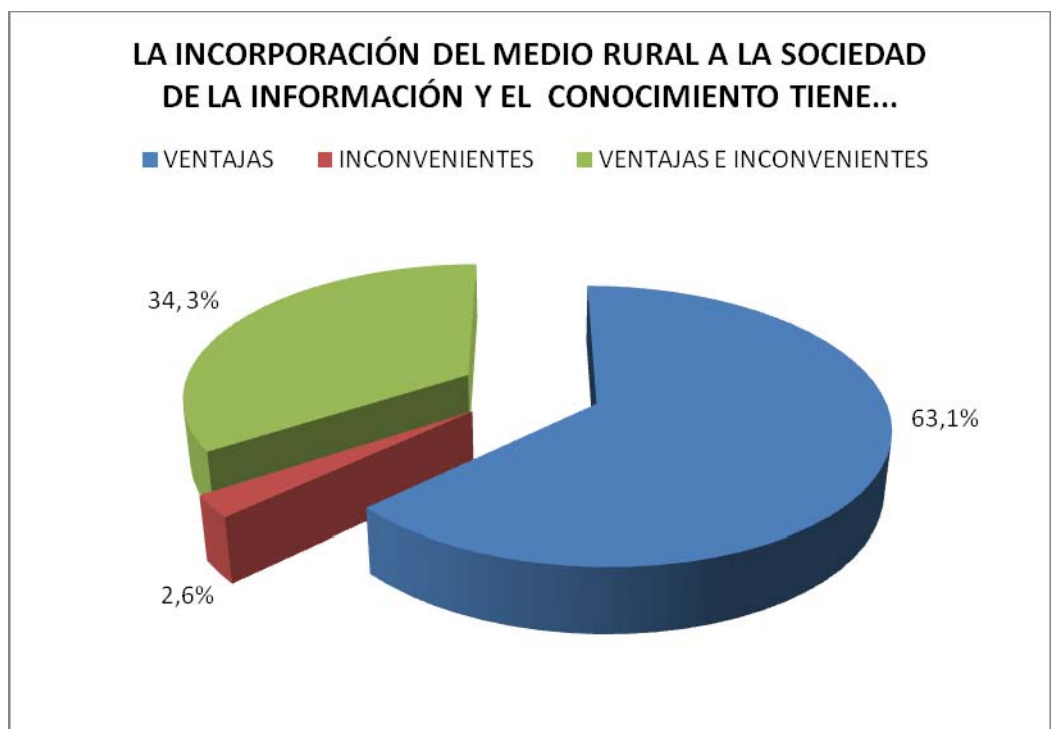


Cuadro 14: Opinión de los Docentes del Medio Rural Sobre el Grado de Urbanización de su Entorno.
Fuente: Adaptado de BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 291)

Resulta bastante obvio que para la gran mayoría de estos docentes, concretamente un 88.2 % de los mismos, el mundo rural sí que está urbanizándose de manera gradual frente al 11.8 % que piensa lo contrario (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 40; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000). Es curioso señalar, además, cómo más de un 33 % de los encuestados considera que esta urbanización se está realizando a un ritmo acelerado o vertiginoso, lo que nos invita a pensar que, quizá, muchas de las transformaciones que está sufriendo el medio no sean tan sutiles como parecían (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 40; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO

SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000).

Y no es este el único dato a tener en cuenta para hacer un juicio de valor sensato y realista: uno de los grandes valores del urbanocentrismo por antonomasia es el que tiene que ver con la globalización y la construcción de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CABERO ALMENARA, J., 2007a, 2004; BINDÉ, J., 2005; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; SARMIENTO, R. & VILCHES, F., 2007; BALLESTERO, F., 2007; SPITZER, M., 2006; CASTELLS, M., 1997; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003). En ese sentido, BUSTOS JIMÉNEZ (2006) no es ajeno a este hecho y consideró importante el preguntar a sus encuestados si creían que el medio rural se estaba incorporando a este nuevo modelo social, económico y tecnológico y, sobre todo, si pensaban que tendría ventajas o inconvenientes. Los resultados obtenidos fueron igualmente esclarecedores (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 40; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000; CABERO ALMENARA, J., 2007a, 2004; BINDÉ, J., 2005; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; SARMIENTO, R. & VILCHES, F., 2007; BALLESTERO, F., 2007; SPITZER, M., 2006; CASTELLS, M., 1997; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003). De hecho...



Cuadro 15: ¿Es Ventajosa la Incorporación de la Escuela y el Medio Rural a la Sociedad de la Información y el Conocimiento?. Fuente: Adaptado de BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 292)

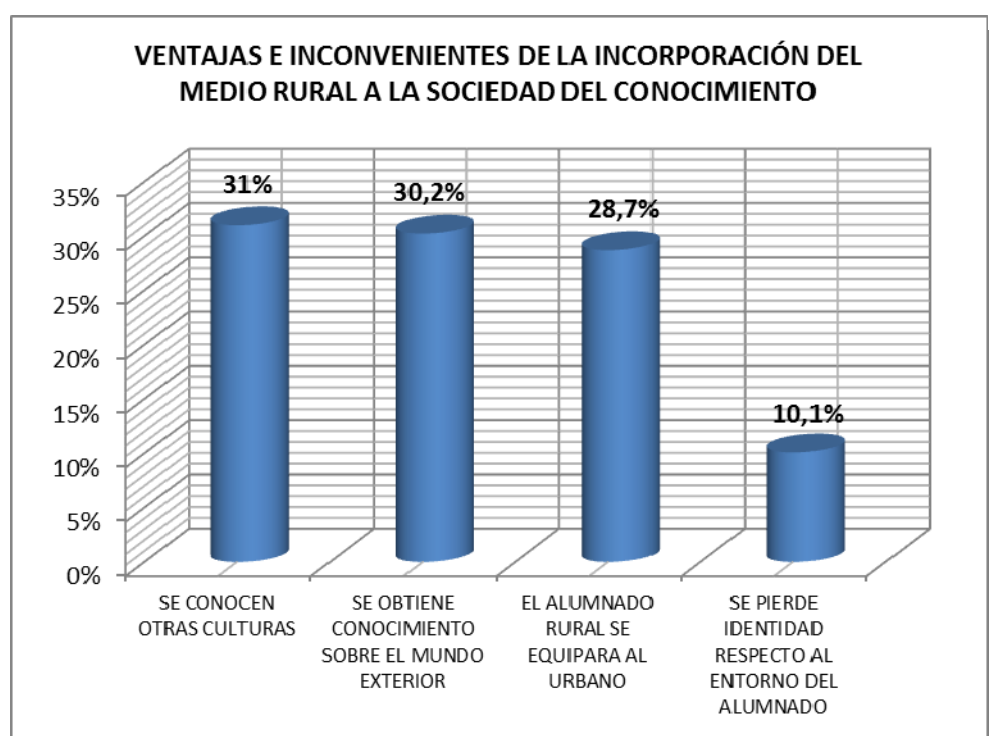
Para un 63.1 % de los entrevistados, la llegada de la sociedad de la información al medio y la escuela rural sólo tiene ventajas, frente a un despreciable 2.6 % de personas que entiende que sólo acarreará inconvenientes y un 34.3 % que piensa que esta nueva concepción social traerá igualmente tanto ventajas como inconvenientes (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000; CABERO ALMENARA, J., 2007a). Este valor urbano asociado a la globalización y al conocimiento como moneda de cambio tampoco ha sido ajeno para la identidad rural pues, en términos culturales, la investigación de BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 293) puso de manifiesto que, para muchos de los encuestados, gran parte de las ventajas e inconvenientes que traía la llegada de la Sociedad del Conocimiento tenían específicamente algún componente relativo a la identidad o de índole intercultural (CABERO ALMENARA, J., 2007a, 2004; BINDÉ, J., 2005; MARTÍNEZ SÁNCHEZ,

F., 2007; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; SARMIENTO, R. & VILCHES, F., 2007; BALLESTERO, F., 2007; SPITZER, M., 2006). Algunas de las respuestas más significativas dadas por estos docentes aparecen en la tabla y gráfico siguientes (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 293; BOIX TOMÁS, R., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000). Así:

| RESPUESTAS | CLAVE | FRECUENCIA |
|--|-------|------------|
| SE CONOCEN OTRAS CULTURAS | CULT | 40 |
| SE OBTIENE CONOCIMIENTO SOBRE EL MUNDO EXTERIOR | EXT | 39 |
| EL ALUMNADO RURAL SE EQUIPARA AL URBANO | RURB | 37 |
| SE PIERDE IDENTIDAD RESPECTO AL ENTORNO DEL ALUMNADO | PIDT | 13 |
| TOTAL | | 129 |

Tabla 6: Ventajas e Inconvenientes de la Incorporación de la Escuela y el Medio Rural a la Sociedad del Conocimiento?. Fuente: Adaptado de BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 293)

Igualmente ilustrativo, a la hora de comprender mejor todos estos datos, puede resultarnos el consultar el siguiente gráfico que ponemos, a continuación, a disposición de los lectores en la siguiente página (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 293; BOIX TOMÁS, R., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000). De esta manera:



Cuadro 16: Ventajas e Inconvenientes de la Incorporación de la Escuela y el Medio Rural a la Sociedad del Conocimiento. Fuente: Elaboración Propia a Partir de BUSTOS JIMÉNEZ (2006: 293)

La interpretación dada a estos resultados en las conclusiones del propio BUSTOS JIMÉNEZ (2006) no puede ser más clara al respecto (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 293; BOIX TOMÁS, R., 2003, 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000; CABERO ALMENARA, J., 2007a, 2004; BINDÉ, J., 2005; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; SARMIENTO, R. & VILCHES, F., 2007; BALLESTERO, F., 2007; SPITZER, M., 2006; CASTELLS, M., 1997; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003):

“... el profesorado entiende que el aislamiento al que se ve sometido el medio rural en el que se ubica su escuela puede verse minimizado por la utilización de las nuevas tecnologías. Se convierten así en un facilitador de la igualdad

de oportunidades y permiten compensar ciertas carencias propiciadas por la incomunicación física a través del acercamiento virtual. Además se entiende que las nuevas tecnologías pueden ser un elemento equiparador al alumnado urbano, considerando, en este aspecto, las posibilidades que ofrece la urbe como aspiraciones desde la escuela rural”.

No obstante, hay quienes piensan que los mass media y la revolución tecnológica están contribuyendo a la pérdida de identidad del medio rural (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 293; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000; CABERO ALMENARA, J., 2007a; 2004; BINDÉ, J., 2005; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., 2007b; DE PABLOS PONS, J., 2010; GARCÍA FERNÁNDEZ, F., 2009; PUNNIE, Y., 2007; SARMIENTO, R. & VILCHES, F., 2007; BALLESTERO, F., 2007; SPITZER, M., 2006; CASTELLS, M., 1997; ORTEGA CARRILLO, J.A., 2009; PASCUAL SEVILLANO, M.A., 2009; CHACÓN MEDINA, A., 2003). Desde este punto de vista, BUSTOS JIMENEZ (2006: 294) constata que un 43.4 % de los entrevistados para su investigación siente que la llegada de las T.I.C. supone un revulsivo a la identidad cultural del medio rural al ser otro “valor importado” desde la perspectiva urbanocéntrica. ¿Cabe realmente seguir cuestionándose esta situación?. Seguramente no...

El urbanocentrismo domina mediante una supremacía de sus valores por encima de los rurales. Esto parece probado. También parece bastante evidente el hecho de que esta transformación es, como norma general, sutil, pero con los últimos años y la llegada de las T.I.C., estos cambios han ido acelerando vertiginosamente su ritmo (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000). La pregunta ahora es: ¿cómo afecta el urbanocentrismo a la escuela rural y a la educación intercultural?

El problema, desde el punto de vista de los valores y de la escuela, no viene realmente por el hecho de que cada zona territorial tenga una identidad cultural propia, sino por la visión global que se tiene de la misma (RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000).

En el caso del medio rural, y, de acuerdo con BERLANGA QUINTERO (2003), existe un deseo manifiesto por parte de los padres de que la escuela en el medio rural se parezca cada vez más a la urbana. Esta aspiración no es, ni mucho menos, baladí, pues las políticas educativas, desde los inmemoriales tiempos de la Ley Moyano de 1857, han promovido un desprestigio del contexto rural en el cual, siguiendo a este autor (BERLANGA QUINTERO, S., 2003: 93; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

“... ha colaborado el profesorado por la negativa visión de este tipo de escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de trabajo profesionalmente más digno en ciudades –de las que normalmente procede porque tuvo más fácil el acceso a la universidad- con más servicios y con menor necesidad de implicación, transformación y compromiso social. Por otra parte, en todas las leyes se pide al profesorado una dosis extra de entusiasmo para llevarla a cabo a cambio de casi nada, y tampoco se han arbitrado medidas administrativas y económicas compensadoras para estimular la permanencia del profesorado en el medio rural”

Este desprestigio, esta visión negativa de todo aquel aspecto relacionado con la educación en el medio rural es también, tristemente constatado por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) y RASO SÁNCHEZ (2012), que se hacen eco del hecho de que la escuela en el entorno urbano es la que se entiende por “escuela por antonomasia”. Estos centros cubren habitualmente todas los sentidos posibles de la definición del término ‘escuela’ y son, tanto por parte de la administración educativa como de las universidades, el objeto primordial, por no decir único, de estudio y actuación político – económica (RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000).

De hecho, para BOIX TOMÁS (2011), incluso la propia carencia y posterior cobertura de servicios sociales básicos ha tenido una negativa, a la par que decisiva, influencia en la evolución de este problema en el ámbito educativo rural del viejo continente, por cuanto:

“En Europa muchas de las poblaciones rurales cuentan con servicios de calidad (educación, salud, transportes, comunicaciones, etc.) y con oportunidades de empleo semejantes a los de las ciudades. Se han constituido sistemas de conurbación rural, que justo han colaborado en el proceso constante de urbanización de la escuela rural, y en consecuencia, en el hecho de que la pedagogía vinculada a la organización de centros por grados fuera una tendencia natural hacia la que aspiraban (y siguen aspirando) muchas escuelas rurales y no sólo por la organización del centro en grados sino también por las posibilidades didácticas que esta distribución de los alumnados facilita en las escuelas ordinarias. En la mayoría de los casos, menospreciando lo que se ha venido llamando, como decíamos, pedagogía rural mucho más ligada a la autarquía, a lo atrasado y/o a lo tradicional de la supuesta pedagogía urbana” (BOIX TOMÁS, R., 2011: 16).

Igualmente, incluso el propio profesorado del medio se encuentra culturalmente contaminado por estas ideas tan subversivas, llegando al punto de romper con la identidad del maestro rural para vender desde su propia aula unos valores urbanos y cosmopolitas que, no sólo afectan al medio y al alumnado, sino que generan algunas dinámicas en los centros poco efectivas a nivel pedagógico y organizativo (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2008; SATUÉ OLIVÁN, E., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011). Así:

“Otro de los aspectos remarcados en la reciente literatura sobre escuela rural es la inculturación del docente en el medio. Este hecho se ha producido en las últimas décadas con mayor fuerza de lo que lo hacía tradicionalmente. Se trata de la evolución del maestro a enseñar desde lo urbano, guardando distancias frente a las gentes de los pueblos. Se puede “decir que la figura unitaria y referente del maestro o la maestra rural ha muerto, entrando de lleno en la larga retahíla de oficios etnológicos perdidos”. Las familias perciben de manera habitual que el profesorado encuentra en la escuela del pueblo un lugar de paso. Observan y padecen la temporalidad de los maestros y maestras en un trasiego interminable de nuevos y no integrados. Ello dificulta el desarrollo de proyectos escolares y locales a largo plazo” (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2008: 4; SATUÉ OLIVÁN, E., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2009).

No obstante, aunque el camino es oscuro, ciertamente, hay también algunas luces a lo largo del mismo que nos invitan a creer que esta situación es reversible, como por ejemplo, la reflejada por ABÓS OLIVARES (2011), cuando constata que en los planes de estudio actuales de las facultades de educación, muchos de los objetivos curriculares de formación están orientados tanto a maestros urbanos como rurales, llegando incluso a formular abiertamente este matiz (ABÓS OLIVARES, P., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), por no mencionar que, muchos de los estudios abiertamente orientados hacia la implementación de las T.I.C. en el medio rural (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; GALLARDO GIL, M., 2007; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011, 2010) no hacen sino señalar las grandes ventajas del uso de estas herramientas para superar el aislamiento social derivado de la difícil accesibilidad de este tipo de escuelas, y lograr así, una comunicación más abierta que permita la prevalencia de los valores culturales específicos de cada zona, algo más que deseable, por otra parte (BOIX TOMÁS, R., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; FEU GELIS, J., 2004).

De la misma forma, tanto RASO SÁNCHEZ (2007) como SEPÚLVEDA RUIZ & GALLARDO GIL (2011) o BOIX TOMÁS (2011) llevan ya tiempo abogando manifiestamente por modelos alternativos de gestión de la escolaridad en el campo, en aras de desarrollar una clara resistencia frente a un paradigma particular de cultura impuesta y legitimada desde el medio urbano a través del sistema de enseñanza, que no sólo no apuesta por el enriquecimiento que generan estas diferencias, sino que oprime el concepto de nueva ruralidad tan beneficioso para este medio, de cara, no sólo a su desarrollo, sino a la optimización de su consideración social, tan denostada hasta la presente (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO

SÁNCHEZ, F., 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; BOIX TOMÁS, R., 2011).

En este sentido, y como línea de actuación preferente con vistas a un futuro más equitativo, parece vital el replanteamiento de muchos de los valores curriculares que se transmiten en los centros educativos, sobre todo en lo referente a la verdadera riqueza del medio rural y a la supresión de ese *“modelo predeterminado de escuela”* que el urbanocentrismo ha venido imponiendo desde hace mucho tiempo. Desde esta perspectiva y, como punto final a este primer capítulo del trabajo, se hace imprescindible, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, la necesidad de interiorizar a la mayor premura los siguientes hechos en relación a la verdadera trascendencia del papel que el medio rural tiene todavía que jugar en el desarrollo de la sociedad (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- El convencimiento, tanto por parte del mundo rural como del urbano, de que no existen valores que deban primar por encima de otros, sobre todo en el aspecto cultural e instruccional, en tanto que vendemos una realidad distorsionada del contexto en el cual se desarrollan nuestros alumnos (RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000).
- El mundo rural no es un entorno subdesarrollado ni un *“valle de los leprosos”* del cual hay que salir a la primera oportunidad que se nos presente. Sencillamente se trata de un contexto que, queriendo evolucionar al mismo ritmo que los demás, necesita de acciones y concepciones diferentes por parte de padres, alumnos y profesorado. Estas ideas y estas actuaciones distintas son las inducen al cambio, pero tampoco suponen, como mucha gente pueda pensar, grandes esfuerzos adicionales por parte de los miembros de la comunidad educativa, sino más bien de un poco más de entusiasmo y apertura mental (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).
- Aunque la acción del profesor en el aula es muy importante para el fomento de este cambio cultural, el punto de partida no se encuentra en su programación de aula, sino en el diseño curricular base, en donde la administración educativa debe promover la complementariedad clara y no subjetiva de los valores rurales y los urbanos, así como el tratamiento y no la *“normalización”* de la diversidad, con la excusa de la comprensividad curricular. Dicha complementariedad debe, además, de ser justificada con presupuestos y dotaciones de recursos acordes con la visión de la realidad que se propone inculcar, no con la más conveniente (RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003).
- A tenor de esto último, el diseño curricular base debería ser fruto de un consenso más profundo entre los profesionales y estudiosos de la educación del contexto urbano con los del rural. No se busca desequilibrar la balanza de la justicia curricular a favor de uno u otro entorno, sino, más bien, ejercer la contrahegemonía del currículum contra la supremacía irracional de ciertos valores injustamente promovidos (RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012).
- La sociedad no demanda *“ciudadanos normalizados”* sino personas que sepan adaptarse a los cambios sociales, históricos, culturales y económicos que les toca vivir. En este sentido, no vale insinuar que los valores del mundo urbano son los que mejor se adaptan a las necesidades de la sociedad. El mundo rural también sabe progresar y adaptarse, siempre y cuando disponga de los mismos medios y las mismas oportunidades de hacerlo. Educar en los valores de la sociedad es enseñar al alumno a evolucionar desde la perspectiva de su propia realidad y, asumiendo que su contexto puede complementarse con otros (RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b; FEU GELIS, J., 1998, 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; ELBOJ SASO, C., 2000).

- La prepotencia de valores desaparece cuando tenemos claro que no existen clases sociales jerarquizadas y que nadie es mejor que nadie, en función de ningún criterio. No existen perspectivas ni valores mejores, sólo diferentes. Trabajar la tierra es igual de esencial que investigar en el campo de la neurología para curar la enfermedad de Alzheimer. Sólo debemos dejarlo claro y dejar que el individuo escoja lo que más le convenga (RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; ALTHUSSER, L., 1988; TADEU DA SILVA, T., 2001; BOWLES, S. & GINTIS, H., 1981; APPLE, M., 1986; BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C., 1977; FREIRE, P., 1975, 1976, 1980; GIROUX, H., 1983, 1986, 1987; GRIGNON, C. & PASSERON, J.C., 1992; CONNELL, R.W., 1997):
- La evolución de la sociedad, del mundo urbano y rural, no consiste en la reproducción, sino en el reciclaje, en la capacidad de mirarnos al espejo e intentar eliminar aquello que nos sobra para poder seguir avanzando. Si fomentamos valores que apuesten por la continuidad, seguimos apostando por la misma injusticia curricular que, desde tiempos inmemoriales, superpone lo urbano sobre lo rural (RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003).
- Debemos aprovechar las ventajas del contexto en el cual está inserto el centro. Importa poco el carácter rural o urbano, sólo se trata de aprovechar *“los recursos de fuera de las aulas”* para transmitir a los alumnos lo que ocurre fuera de sus cuatro paredes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2007, 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; SANTOS GUERRA, M.A., 2002: 110 – 111; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997, 54 – 57, 2000: 25 – 27; FERNÁNDEZ, C., 1976; GRANDE RODRÍGUEZ, M., 1981; CARMENA, G. & REGIDOR, J., 1981, 1984; NOGUERA JUÁREZ, M.P. & PEÑA PÉREZ C.M., 2002: 1409; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 96 – 97; FEU GELIS, J., 2004). En este sentido, muchas de las bondades que nos ofrece el potencial de la escuela rural pueden ser sintetizadas, de acuerdo con FEU GELIS (2004: 8) y CORCHÓN ÁLVAREZ, RASO SÁNCHEZ & HINOJO LUCENA (2013) de la siguiente forma:
 - Se disfruta de un entorno reducido, que fomenta la atención rápida y personalizada del alumnado, la socialización de la comunidad educativa, compuesta por miembros que se conocen bien entre ellos y la colaboración y sana camaradería.
 - Se favorece el desarrollo de una pedagogía activa, de una práctica auténtica que permite a los alumnos entrar en rápido contacto con una realidad social y natural, no sólo actual, sino también más sana y cercana.
 - Se disfruta de un profesorado *“integral”* y *“polivalente”*, esto es, con una visión más global de la actividad académica, del sistema educativo y de los problemas que aquejan a la escuela, lo cual hace que su trabajo sea más efectivo, a la par que más concienciado con la realidad del medio, llegando al punto, en no pocos casos, de hacer de animadores socioculturales de la localidad, o incluso de realizar labores administrativas en su ayuntamiento para contribuir mejor al desarrollo de la misma.
 - Se trabaja con alumnos mezclados, sujetos de distintas edades y niveles, reunidos de una manera sana y natural, en las aulas multigrado, lo que rompe con las artificiales barreras creadas por el hombre y favorece la creación de grupos de trabajo heterogéneos, diversos, plurales y flexibles.
 - Los profesores pueden impartir una enseñanza individualizada, aunque sólo por tiempo limitado, pues, aunque efectivamente, pueden dedicarse a cada uno de los alumnos, en muchas de estas instituciones, a fin de que todos los niños estén atendidos, los mayores ejercen, a ratos (cuando el maestro se lo dice), de mentores de los más pequeños. Al hacer eso, a los de más edad les crece la autoestima, se sienten responsables, ejercitan la colaboración y ven que tienen un papel importante en la escuela. Esta dinámica fue considerada tan importante por algunos de los responsables de la penúltima reforma educativa que, inicialmente, incluso se plantearon la posibilidad de llevarla a cabo en todas las escuelas del país (escuelas rurales y urbanas). Por otra parte, el hecho de que el maestro no pueda

dedicarse a todos al mismo tiempo hace que se valga igual de originales estructuras organizativas del trabajo, como por ejemplo los planes de trabajo (también llamados *agenda de trabajo*, *contratos de trabajo*, etc.). Estas estructuras propician la autonomía del alumnado, la adquisición del sentido del deber, y, el aprendizaje en la domesticación y control del tiempo.

- Se disfruta de un sistema de aprendizaje particular: la enseñanza circular o concéntrica, lo que implica que, por su naturaleza multigrado, se favorezca el que alumnos menores puedan ir asimilando al mismo tiempo conceptos impartidos en niveles educativos superiores, al asistir a las explicaciones dadas a sus compañeros más veteranos.
 - Hay flexibilidad y libertad. No hay demasiadas trabas burocráticas, salvo las impuestas por la administración, es fácil alterar las programaciones para improvisar actividades pedagógicas más sanas, abiertas y prácticas y el calendario y el horario se puede flexibilizar, rápidamente y sin demasiadas cortapisas, a las necesidades del alumnado o a la circunstancias del momento.
 - Se refuerza la cultura local y se mantiene la vida, incluso en aquellas localidades más recónditas o con mayor problema de accesibilidad por las particularidades orográficas de la comarca.
 - Entran personas que, sin ser maestras, pueden enseñar muchas cosas altamente valiosas: ilustran a la comunidad acerca de sus oficios, de su experiencia vital, de la vida en la localidad en tiempos pretéritos, o incluso de hechos históricos notables de los que fueron partícipes de primera mano, lo que siempre enriquece y acerca al alumnado más a la realidad las explicaciones del profesorado.
 - Hay un sistema de control “*blando*”, respetuoso y mucho más pedagógico, pues nunca hay que vigilar demasiado, todo el mundo se conoce y, si surgen problemas graves, siempre es fácil convocar asambleas a las cuales acuden todos, dada la cercanía de sus viviendas y la confianza entre los miembros de la comunidad educativa. Así, es fácil vivir la democracia, experimentar la libertad y la honestidad, y se adquiere fácilmente la capacidad de ser justo e imparcial.
- Debemos escuchar al alumnado y a sus intereses en la elaboración del currículum, no sólo porque los jóvenes también ayudan a construir la sociedad en la cual vivimos, sino porque la realidad de su aprendizaje no se circunscribe a las cuatro paredes del aula. Si queremos que entiendan la necesidad de una convivencia armónica entre lo rural y lo urbano, hemos de dotarles de estrategias de aprendizaje que les ayuden a comprender este hecho fuera de las aulas cuando, en contra de lo que muchos puedan pensar, todavía siguen aprendiendo constantemente temas y contenidos de corte transversal. No se trata de decir a nadie a dónde tiene que ir, sino más bien cómo puede llegar (SPITZER, M., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2007; FEU GELIS, J., 2004).
 - Lo rural no es aburrido, sólo ofrece unas opciones de ocio diferentes, igualmente sanas y, en una conjunción más armónica con la naturaleza. No se trata de traer al campo lo que no hay en la ciudad, sino de aprovechar los valores de cada entorno en función de donde nos encontremos y comprender su importancia y complementariedad. En este sentido, podemos y debemos aprovechar los muchos recursos didácticos privilegiados que la naturaleza ofrece, por su cercanía, a los alumnos del contexto rural (RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2007; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003).
 - El mundo rural se debe abrir a la escuela y viceversa. Las fiestas, las actividades culturales, las tradiciones y los valores rurales son parte de los contenidos transversales del currículum escolar, pero una parte viva, no algo que pueda ser secuenciado en la programación de aula. La escuela y el mundo rural están en simbiosis, no en contacto. Ambos se benefician mutuamente de su unidad (RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2007; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005).

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

INVESTIGACIÓN SOBRE SATISFACCIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

CAPÍTULO II

INVESTIGACIÓN SOBRE SATISFACCIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Uno de los grandes indicadores de calidad por los que la sociedad en general, y el sector servicios en particular, está apostando, de un tiempo a esta parte, es la satisfacción de los usuarios (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003, 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CAMACHO, C. ET AL., 2002; ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008; OLEA BRAVO, E.A., 2009; DRIS MOHAND, Y., 2012).

Y es que existe, desde la llegada del incipiente modelo de la Sociedad de la Información, una más que neoliberal obsesión por la optimización de los servicios, percibida, en buena parte, desde el prisma de la evaluación y la mejora de la satisfacción de aquellas personas que hacen uso de los mismos. En otras palabras y, para entendernos, la ecuación calidad = satisfacción del cliente tiene que ser necesariamente una de las grandes políticas de la gestión institucional en nuestros días si queremos realmente que se nos asocie con esta nueva visión de eficacia. (SHI, X., HOLAHAN, P.J. & JIURKAT, M.P., 2004; VOGT, H., 2004; GRIFFITHS, J.R., JOHNSON, F. & HARTLEY, R.J., 2007; DRIS MOHAND, Y., 2012; OLEA BRAVO, E.A., 2009).

En rigor, los nuevos modelos de organización y gestión, por mucho que queramos negarlo, necesitan conocer con detalle estos índices de valoración de sus clientes, en tanto que, como señalan ELIZONDO ELIZONDO (2008: 13) y TSCHOHL & FRANZMEIER (1997):

“Una organización debe conocer cuál es el nivel de expectativas de los clientes por las siguientes razones: haga menos de lo que sus clientes esperan y el servicio sea malo; haga exactamente lo que sus clientes esperan y el servicio sea bueno; haga más de lo que sus clientes esperan y el servicio sea percibido como superior. Dependerá del prestador del servicio el exceder esas expectativas o impartir unas más reales. En consecuencia, con el fin de mantener a sus clientes contentos, es necesario comprender y controlar sus expectativas respecto a sus productos y servicios”.

En esta misma línea continúa ELIZONDO ELIZONDO (2008: 14 – 15), cuando afirma que:

“Es a partir de la identificación y medición de la satisfacción del cliente cuando una institución logra consolidar sus ventajas competitivas en el mercado. Es por ello que, en los últimos años, las estrategias de mercado

de las distintas organizaciones se orientan al cliente, efectuando grandes inversiones para aplicar en todo aquello que asegure su satisfacción en torno a sus expectativas por productos y servicios. Esta satisfacción se basa en el valor añadido que da como resultado el brindarle lo que espera, y aún más, ofreciéndole los extras que proporciona una ventaja competitiva a nuestro producto y / o servicio, aquel valor o utilidad que el cliente percibe y por el cual considera justo lo que va a pagar, reforzando su poder de compra”

Este nuevo enfoque de la calidad no sólo ha trascendido a la actividad sanitaria o empresarial, sino que, desde hace unos cuantos años, también está tomando cuerpo dentro del sector educativo, precisamente en aras de mejorar la eficacia de la actividad pedagógica, tanto desde el punto de vista de la optimización de los rendimientos académicos y los aprendizajes, como desde una visión de mejora del servicio social que la escuela presta habitualmente a todos los miembros de la comunidad educativa, así como del grado en el que sus alumnos realmente se adaptan, tras la etapa escolar, al perfil de nuevos ciudadanos que la Sociedad de la Información reclama (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; SALES CIGES, A. ET AL., 2008; CAMACHO, C. ET AL., 2002; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988; DRIS MOHAND, Y., 2012). Se trata, sin duda, de un importante replanteamiento de la educación en el que nos estamos sumergiendo y que, como tal, tiene importantes consecuencias para el trabajo del profesorado (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; SALES CIGES, A. ET AL., 2008; CAMACHO, C. ET AL., 2002; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002;; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988; DRIS MOHAND, Y., 2012).

Veámos en el capítulo primero que las actuales condiciones de funcionamiento de la escuela rural, en España en general, y en Andalucía en particular, no son precisamente halagüeñas, dado, no sólo que siempre se ha tratado de un contexto tradicionalmente ignorado por la administración pública, en lo que a inversión y atención se refiere, sino que adolece, a la postre, de una profunda denostación social, debida fundamentalmente, a la influencia de un marcado urbanocentrismo que trata de minimizar a toda costa la importancia de los valores del medio rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BOIX TOMÁS, R., 2003; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

Ante esta situación cabía preguntarse qué pensaba el profesorado de estos centros y, sobre todo, si estaba satisfecho con la vida y el trabajo que desempeñaba en este medio tan particular, dado que, como se puede constatar en páginas anteriores, el ejercicio de la docencia en tan singulares condiciones implica, en muchos sentidos, un elevado grado de compromiso personal y profesional que no todo el mundo está dispuesto a asumir (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; UTTECH, M., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). Ahí radica precisamente la importancia de la presente investigación...

No obstante, se hace necesario, en primer lugar, el poder delimitar convenientemente algunos de los conceptos esenciales en torno a los cuales gira el presente estudio para poder llevarlo a cabo eficazmente. Empecemos por el concepto de satisfacción...

1.- EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN DE SATISFACCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO...

Las primeras conceptualizaciones realizadas del constructo “satisfacción”, desde un punto de vista operativo y, sobre todo, a partir de ese prisma de la eficacia de servicio al cual aludíamos anteriormente, no se hicieron desde el contexto educativo, sino en los sectores sanitario y empresarial, ámbitos donde siempre parecieron tener muy claro desde el principio qué significaba tener contento al cliente (ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SHI, X., HOLAHAN, P.J. & JIURKAT, M.P., 2004; VOGT, H., 2004; GRIFFITHS, J.R., JOHNSON, F. & HARTLEY, R.J., 2007; DRIS MOHAND, Y., 2012; OLEA BRAVO, E.A., 2009).

En este sentido y, por poner algunos ejemplos ilustrativos, podemos referenciar varios de los intentos de definición del término que se intentaron dar dentro de esta filosofía, en el marco de la cual los miembros de estos entornos de la actividad humana se centraron esencialmente en las siguientes ideas fundamentales (HERNÁNDEZ SALAZAR, P., 2011: 352 – 353; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Es un estado que experimenta el usuario dentro de su cabeza; una respuesta que puede ser tanto intelectual como emocional.
- Estado de la mente que representa la mezcla de las respuestas materiales y emocionales del usuario hacia el contexto de búsqueda de información.
- El cumplimiento completo de una necesidad o deseo, el logro de un fin deseado.

En el mundo de la salud, por ejemplo, siempre ha primado la satisfacción de los pacientes, entendida como *“la percepción del cliente en que sus expectativas o necesidades se han cumplido o rebasado a través de la atención recibida”* (ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008: 13; CONNER, J.M. & NELSON, E.C., 1999; AGUIRRE – GAS, H., 1997; SPITZER, M., 2006; DRIS MOHAND, Y., 2012; ROGHMANN, K., HENGST, A. & ZASTOWNY, T., 1979). Desde esta percepción, la satisfacción de los enfermos refleja el grado en el cual su experiencia coincide con sus preferencias o esperanzas, y se constituye como la suma de todas las pretensiones del paciente en relación con el entorno de salud, lo que la convierte en una vivencia humana valorada subjetivamente por el individuo objeto de la atención, considerando la magnitud con la cual se han cumplido ciertos anhelos (ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008: 13; BHOOPATHI, V., 2005; BRENNAN, P.F., 1995; MIRA, J.J. ET AL., 2001; MIRA, J.J. & ARANAZ, J., 2000; DRIS MOHAND, Y., 2012)

Desde este punto de vista, es normal que surjan diversas razones que justifican la importancia de valorar la satisfacción de los pacientes. Entre ellas, merece la pena destacar las siguientes (ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008: 14; SUR, H. ET AL., 2004; BHOOPATHI, V., 2005; BRENNAN, P.F., 1995; MIRA, J.J. & ARANAZ, J., 2001, 2000; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Primeramente, la satisfacción es uno de los objetivos primordiales de toda atención a las personas.
- La satisfacción es consecuencia directa de la atención prestada y, en consecuencia, un resultado.
- La satisfacción puede contribuir con el efecto o el resultado de la atención, mientras que un cliente esté satisfecho puede cumplir en mayor o menor medida con las recomendaciones que se le han realizado.
- La satisfacción también es la opinión que tiene el sujeto acerca de la atención que se le ha prestado.

Ya en el mercado del trabajo y, siguiendo a WEINERT (1985) y a CABALLERO MARTÍNEZ ET AL. (2003, 2002), el interés por la satisfacción del cliente tiene que ver con diversas razones relacionadas con el desarrollo y la evolución histórica de las Teorías de la Organización, las cuales han ido experimentando sustanciales cambios con el transcurso del tiempo. En ese sentido, estos autores proponen como principales motivos (WEINERT, B., 1985: 297 – 298; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003: 201; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010b; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- La existencia de una más que posible relación entre productividad y satisfacción laboral.
- Posibilidad y demostración de la correlación negativa entre satisfacción laboral y las pérdidas horarias.
- La también posible existencia de una relación entre satisfacción laboral y propiedad del clima organizativo.

- Aumento de la sensibilización de los directivos por la importancia de las actitudes y sentimientos de sus colaboradores, en relación con el trabajo, el ambiente, la calidad de la organización, etc.
- La creciente importancia que está adquiriendo la información sobre las actitudes, las ideas de valor y los objetivos de los colaboradores en relación con el trabajo del personal.
- La ponderación progresiva de la calidad de vida en el trabajo como parte de la calidad de vida en general. La satisfacción profesional influye poderosamente sobre la sensación de plenitud en la vida cotidiana.

De acuerdo con estos autores, así como con otros igualmente reconocidos (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995), es fácil darse cuenta de que en el funcionamiento habitual de las organizaciones, las variables afectivas y, muy especialmente las emocionales, tienen una incidencia más que directa en los niveles de satisfacción e insatisfacción laboral de sus miembros (WEINERT, B., 1985: 297 – 298; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003: 201; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010b; DRIS MOHAND, Y., 2012; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995). Así:

“En este caso las reacciones y sentimientos del colaborador que trabaja en la organización frente a su situación laboral se consideran, por lo general, como actitudes. Sus aspectos afectivos y cognitivos, así como sus disposiciones de conducta frente al trabajo, al entorno laboral, a los colaboradores, a los superiores y al conjunto de la organización son los que despiertan mayor interés (la satisfacción en el trabajo como reacciones, sensaciones y sentimientos de un miembro de la organización frente a su trabajo). (WEINERT, B., 1985: 298; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 18; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995)

“... imaginemos, si no, las consecuencias de un equipo de trabajo en el que alguien fuera incapaz de reprimir una explosión de cólera o que careciera de la sensibilidad necesaria para captar lo que siente la gente que le rodea. Todos los efectos nefastos de la alteración sobre el pensamiento que hemos mencionado (...) operan también en el mundo laboral. Cuando la gente se encuentra emocionalmente tensa no puede recordar, atender, aprender ni tomar decisiones con claridad. Como dijo un empresario: «el estrés estupidiza a la gente»” (GOLEMAN, D., 1995: 180).

Este hecho tampoco resulta indiferente a FRÍAS AZCÁRATE (2006: 189) que, estudiando la satisfacción del profesorado universitario en España, pronto se da cuenta de que:

“No es posible entender la satisfacción laboral solamente desde ciertos criterios ambientales, exógenos al sujeto, entendido este en su vertiente psíquica, sin duda fundamentales. También deben considerarse los aspectos no racionales, no conscientes, latentes (...). De esta forma puede contemplarse la realidad analizada desde una posición más holística”

GONZÁLEZ TIRADOS (1991) también se suma a la idea de considerar en profundidad la importancia de la psicología cuando se habla de satisfacción en el entorno profesional y, en ese sentido, su visión del término, muy parecida a todas las referenciadas anteriormente, es la siguiente (GONZÁLEZ TIRADOS, R.M., 1991; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 22; WEINERT, B., 1985: 297 – 298; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003: 201; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010b; DRIS MOHAND, Y., 2012; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995):

“El concepto de satisfacción aparece ligado al clima de una organización, entendido como el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el individuo percibe como característicos de su lugar de trabajo. Las actitudes, los sentimientos, las vivencias profundas y, sobre todo, las reacciones afectivas con que el sujeto se relaciona con el clima organizativo que percibe constituyen la base de su satisfacción profesional”.

SMITH (1979), por su parte, aunque facilita de forma inicial una definición singularmente breve y ambigua del término, al cual concibe como “*una respuesta de trabajo afectiva*”, poco a poco se va dando cuenta de que la complejidad del objeto de estudio es tal que, posteriormente (SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 23):

“... reconocía que además de un factor de satisfacción general, se podían identificar otros referidos al trabajo como tal, a la retribución económica, la supervisión, la relación con los compañeros y las condiciones materiales”

Para MAÍLLO ET AL. (2008), efectivamente, el factor cognitivo y emocional es igualmente importante en el estudio de la satisfacción laboral en los contextos de trabajo (DRIS MOHAND, Y., 2012; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; BELKELMAN, S., 2004; CAMPBELL, P.B., 1982; DINHAM, S. & SCOTT, C., 2000; HAGEDORN, L., 2000; LOCKE, E.A., 1976; PERIE, M.Y. & BAKER, D.P., 1997; SPECTOR, P., 1997), si bien, se muestran algo preocupados por el impacto mediático que está teniendo últimamente este problema en el mercado de trabajo, y temen que el fenómeno haya podido ser magnificado por los medios de comunicación (JARÁIZ GULÍAS, E., 2011; DRIS MOHAND, Y., 2012). Tal es así que:

“Un buen entorno laboral afecta a las personas y a los procesos de trabajo, mejorando, como consecuencia, los resultados. Aunque hay que reconocer también que este tema ha sido “amplificado” en gran manera por los medios de comunicación social. En la actualidad son frecuentes las noticias que destacan el estrés y el malestar del profesorado, ligándolo con situaciones de violencia, falta de disciplina, inmigración y desidia del alumnado... ¿Hasta dónde llega el hecho significativo y la anécdota?” (MAÍLLO, A. ET AL., 2008: 107).

De hecho, para estos autores, el problema es tan complejo que, aunque es objeto de su estudio, no se atreven a dar una definición concreta del término “*satisfacción laboral*”, sino que, más bien, lo conciben desde el punto de vista del análisis conjunto de diversas variables que, a su juicio, tienen relación directa con el tema tratado, a saber (MAÍLLO, A. ET AL., 2008: 107 – 108; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Exigencias de la Tarea: trabajo a realizar, que incluye las demandas o requerimientos a los que se debe dar respuesta en función de la actividad desarrollada.
- Condiciones Físicas: circunstancias y situaciones materiales que rodean el trabajo del sujeto, tales como lugares para el trabajo personal, materiales, recursos, aulas, luminosidad, ruido, temperatura, etc.
- Factores Psicosociales: condiciones de tipo social y psicológico presentes en el ámbito laboral. Están relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la realización de la tarea, y afectan tanto al bienestar del trabajador como al desarrollo mismo de la actividad.
- Factores Individuales: características propias de cada persona que afectan tanto al desarrollo de la tarea, a la percepción de sí mismo y de la realidad, y al grado de satisfacción y bienestar.
- Condiciones Sociales: entorno de relaciones sociales, clima de comunicación y participación.
- Depresión: situación emocional displacentera, caracterizada por un estado inmotivado y persistente de bajo ánimo, de tristeza y de reducción de la energía vital, por la pérdida de interés y la capacidad para disfrutar. En mayor o menor grado puede somatizarse.
- Ansiedad: estado vivencial de inquietud de ánimo unido a cierta sensación de angustia ante las expectativas de un peligro indefinido y acompañado de un cortejo de síntomas vegetativos.
- Satisfacción: respuesta que consiste en un estado afectivo positivo o placentero de la persona acerca de sus experiencias laborales.
- Afrontamiento: traducción al castellano del termino inglés *coping*, usado frecuentemente en investigaciones similares. Se corresponde con la acción de hacer

frente a una demanda, un enemigo, una responsabilidad... Es un agente, acontecimiento o situación percibida como exigencia.

CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL. (2003, 2002), por su parte, recogen también en sus trabajos algunas conceptualizaciones del término “satisfacción laboral” que pueden resultarnos igualmente valiosas. Aquí exponemos algunas de ellas (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003: 201; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010b; DRIS MOHAND, Y., 2012):

“...la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él” (ROBBINS, S.P. & COULTER, M., 1996: 181).

“El resultado de sus percepciones sobre el trabajo, basadas en factores relativos al ambiente en el que se desarrolla el mismo, como es el estilo de dirección, las políticas y procedimientos, la satisfacción de los grupos de trabajo, las condiciones laborales y el margen de beneficios. Aunque son muchas las dimensiones que se han asociado con la satisfacción en el trabajo, hay cinco de ellas que tienen características cruciales” (GIBSON, M. ET AL., 1996: 138)

“El sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas” (MUÑOZ ADÁNEZ, A., 1990: 76)

Este último autor, además, considera muy importante distinguir la “satisfacción laboral” de la “insatisfacción laboral”, de ahí que, acto seguido, se apresure a dar igualmente la definición de este segundo término como complemento a la primera, entendiendo como tal:

“El sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas” (MUÑOZ ADÁNEZ, A., 1990: 76).

En cualquier caso y, tal y como se puede apreciar en todas las definiciones anteriormente expuestas (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003: 201; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010b; DRIS MOHAND, Y., 2012; ROBBINS, S.P. & COULTER, M., 1996; MUÑOZ ADÁNEZ, A., 1990; GONZÁLEZ TIRADOS, R.M., 1991; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; WEINERT, B., 1985), la conceptualización y la concreción en variables operativas del término “satisfacción” ya no pasa, ni de lejos, exclusivamente por aspectos meramente laborales o ambientales, sino que, a la postre y, con una lógica difícilmente negable, nos hemos visto obligados a tener en cuenta la importancia de los aspectos cognitivos, afectivos y emocionales en el tratamiento de este tema si queremos que su medición, desde el punto de vista científico, sea fiable y concluyente (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003, 2001; GOLEMAN, D., 2004; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; SPITZER, M., 2006). Y es que, nadie puede negar hoy día que, pese a nuestros esfuerzos de constante y total raciocinio, las emociones siguen jugando un papel primordial en el desarrollo de nuestra existencia (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; SPITZER, M., 2006; ADAM, E. ET AL., 2003; CHAN, D.W., 2003; GUIL BOZAL, R. & GIL – OLARTE MÁRQUEZ, P., 2007; LEGA, L. ET AL., 1997; LÓPEZ SÁNCHEZ, F., 2008; PRIETO, M.D. ET AL., 2008; SANTOS GUERRA, M.A., 2007; SHAPIRO, L.E., 1997). De esta forma:

“Cuando los sociobiólogos buscan una explicación al relevante papel que la evolución ha asignado a las emociones en el psiquismo humano, no dudan en destacar la preponderancia del corazón sobre la cabeza en los momentos realmente cruciales. Son las emociones —afirman— las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles —el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etcétera—

como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana. En este sentido, nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia y esta importancia se ve confirmada por el hecho de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón. Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía. De hecho, a la luz de las recientes pruebas que nos ofrece la ciencia sobre el papel desempeñado por las emociones en nuestra vida, hasta el mismo término homo sapiens —la especie pensante— resulta un tanto equívoco. Todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto —y a veces más— de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos. Hemos sobrevalorado la importancia de los aspectos puramente racionales (de todo lo que mide el cociente intelectual) para la existencia humana pero, para bien o para mal, en aquellos momentos en que nos vemos arrastrados por las emociones, nuestra inteligencia se ve francamente desbordada” (GOLEMAN, D., 1995: 13).

Si seguimos cerrando el cerco en la búsqueda de nuestra conceptualización del término “satisfacción” desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, pronto podremos comprobar que, incluso en este contexto, las diversas definiciones de este constructo apenas difieren de todas las que hemos venido aportando en páginas anteriores, por cuanto el factor emocional juega un papel esencial en mismo (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; SPITZER, M., 2006; ADAM, E. ET AL., 2003; CHAN, D.W., 2003; GUIL BOZAL, R. & GIL – OLARTE MÁRQUEZ, P., 2007; LEGA, L. ET AL., 1997; LÓPEZ SÁNCHEZ, F., 2008; PRIETO, M.D. ET AL., 2008; SANTOS GUERRA, M.A., 2007; SHAPIRO, L.E., 1997; DRIS MOHAND, Y., 2012).

En una primera instancia, FRÍAS AZCÁRATE (2006) no llega a concretar su propia visión de esta noción, pero sí que tiene claro que la satisfacción del profesorado está, sin duda, compuesta de una armoniosa dualidad que integra tanto los aspectos racionales como los emocionales (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; SPITZER, M., 2006; ADAM, E. ET AL., 2003; CHAN, D.W., 2003; GUIL BOZAL, R. & GIL – OLARTE MÁRQUEZ, P., 2007; LEGA, L. ET AL., 1997; LÓPEZ SÁNCHEZ, F., 2008; PRIETO, M.D. ET AL., 2008; SANTOS GUERRA, M.A., 2007; SHAPIRO, L.E., 1997). Así:

“La satisfacción (en el terreno educativo) es un concepto que se define tanto por criterios racionales como emocionales. Por tanto, la construcción que se realiza del mismo está atravesada por parámetros interrelacionados desde la razón y desde la emoción. Desde determinados modelos teóricos provenientes del campo de la Psicología, se mantiene que el deseo es un elemento fundamental en todo proceso de motivación. Los resultados de las acciones motivadas desde el deseo constituyen una fuente de satisfacción en el ser humano. No obstante, desde esta perspectiva, el deseo es inalcanzable y, por tanto, actúa como motor de las acciones de las personas” (FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006: 189).

DE LA VILLA MORAL JIMÉNEZ (2004), por su parte, no habla tanto de satisfacción del profesorado o de los miembros de la comunidad educativa, como de “satisfacción institucional”, una especie de macroconcepto acuñado por ella misma, y que engloba, *per se*, un amplio catálogo de variables, a saber:

“... el grado de satisfacción con las clases y calificaciones recibidas, la valoración del grado de interés e información recibida por parte de tutores y profesores, la percepción del tipo y calidad de las actividades escolares y extraescolares, la adecuación a las normas de convivencia en el centro, el grado de satisfacción con las relaciones profesor – alumno y entre alumnos, así como la actitud respecto a la asistencia al centro, variables todas ellas que definen el constructo ‘satisfacción institucional’” (DE LA VILLA MORAL JIMÉNEZ, M., 2004: 224)

CABALLERO MARTÍNEZ ET AL. (2003, 2001), en consonancia a su línea de trabajo, recopilan nuevamente una importante batería de definiciones a este respecto que siguen una dirección muy similar a la de las que ya hemos mencionado (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; SPITZER, M., 2006; ADAM, E. ET AL., 2003; CHAN, D.W., 2003; GUIL BOZAL, R. & GIL – OLARTE MÁRQUEZ, P., 2007; LEGA, L. ET AL., 1997; LÓPEZ SÁNCHEZ, F., 2008; PRIETO, M.D. ET AL., 2008; SANTOS GUERRA, M.A., 2007; SHAPIRO, L.E., 1997), mientras que para PADRÓN HERNÁNDEZ (1995: 4), por su parte, el concepto está mucho más relacionado con lo psicológico que con la realidad de los centros educativos (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; SPITZER, M., 2006; ADAM, E. ET AL., 2003; CHAN, D.W., 2003; GUIL BOZAL, R. & GIL – OLARTE MÁRQUEZ, P., 2007; LEGA, L. ET AL., 1997; LÓPEZ SÁNCHEZ, F., 2008; PRIETO, M.D. ET AL., 2008; SANTOS GUERRA, M.A., 2007; SHAPIRO, L.E., 1997), asumiendo que:

“...la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso del profesorado, la satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional, creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional. La personalidad no es un “ente” abstracto sino que se hace presente y se realiza en la interacción con el medio. En estas relaciones cada persona va a adquirir su propio ajuste o adaptación, tanto personal como social” (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL, 2003: 202 – 203; PADRÓN HERNÁNDEZ, M., 1995: 4).

Esta visión hace que, en opinión de este autor, la satisfacción en la enseñanza pueda ser concebida desde dos puntos de vista fundamentales, a saber (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL, 2003: 203; PADRÓN HERNÁNDEZ, M. 1995: 4; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Perspectiva Personal: Según la cual la satisfacción viene determinada por el propio trabajo que realiza el individuo cuando se proyecta directamente de forma gratificante hacia las necesidades del propio sujeto, al mismo tiempo que se hace extensivo de forma genérica a las distintas facetas de la persona.
- Perspectiva Profesional: Desde cuya visión se concibe la satisfacción en función de las relaciones personales mantenidas, tanto en el centro de trabajo como en el entorno más íntimo.

Tampoco se puede ignorar la más que interesante concepción que sobre este término tienen ZUBIETA & SUSINOS (1992) que, aunque rehúyen la posibilidad de definir estrictamente el constructo, sí que elaboran ciertas conclusiones acerca de la satisfacción laboral que pueden sernos útiles, a saber:

“La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral (Teoría de las Necesidades Sociales)” (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL, 2003: 203; ZUBIETA, J.C. & SUSINOS, T., 1992: 13).

“La satisfacción laboral es una función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social (Teoría del Grupo de Referencia Social)” (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL, 2003: 203; ZUBIETA, J.C. & SUSINOS, T., 1992: 13).

De acuerdo con estos autores, las variables que más influyen en los niveles de satisfacción de las personas pueden ser clasificadas en dos grandes categorías, a saber (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL, 2003: 203; ZUBIETA, J.C. & SUSINOS, T., 1992: 13; DRIS MOHAND, Y., 2012).

- Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción:
 - Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor es la satisfacción.
 - A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.
 - El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.

- El salario y la promoción laboral correlacionan positivamente con la satisfacción.
- La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.
- Variables personales que influyen en la satisfacción:
 - No existen datos que indiquen variación en la satisfacción según el sexo del trabajador.
 - Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo menos satisfacción.
 - La satisfacción se incrementa con la edad, hasta pocos años antes de la jubilación.

Para AINSCOW ET AL. (2004), tampoco parece existir una definición concreta de nuestro constructo de análisis y, como los autores anteriores, se limitan a esbozar levemente el significado del término en función de los que, a su juicio, son los dos factores que más influencia directa tienen sobre el mismo, a saber:

“Innovación educativa y formación permanente del profesorado, pues constituyen dos factores clave explicativos de la mejora profesional docente, que caminan de forma pareja y se apoyan mutuamente e influyen en su implicación y satisfacción profesionales”. (AINSCOW, M. ET AL., 2004: 55)

Esta falta de especificidad conceptual sigue y sigue a lo largo de la revisión de la literatura científica que existe en torno a este tema (DRIS MOHAND, Y., 2012), y así, en una línea muy similar a la trazada por los anteriores especialistas, nos encontramos con visiones como la de ARIAS – GALICIA & FLORES GARCÍA (2005), que conciben la satisfacción como aquella sensación que el individuo experimenta al lograr el restablecimiento del equilibrio entre una necesidad o grupo de necesidades y el objeto o los fines que las reducen, la de ALVES & RAPOSO (2004), que centrada en lo estrictamente académico, concluye que este constructo no se encuentra únicamente influenciado por la calidad o el valor percibido y por las expectativas, sino que también lo está por la imagen de las diferentes instituciones, o la de TEJEDOR (2005), mucho más interesada en presentar esta idea como un importante indicador de control de la calidad de la enseñanza, que como una realidad autónoma *per se* (DRIS MOHAND, Y., 2012), lo que evidencia que la propia comunidad científica todavía no se pone de acuerdo cuando se trata de dilucidar cómo hay que entender este término.

En realidad, dado lo vago y lo amplio de este concepto, las definiciones podrían estar sucediéndose eternamente sin que por ello se acotara más la delimitación terminológica que perseguimos (DRIS MOHAND, Y., 2012). En este sentido, sólo parece que debemos tener claras dos ideas fundamentales al respecto:

1. Que se trata de una noción harto compleja que implica una visión amplia y multidisciplinar, dado el gran número de factores implicados en su variabilidad.
2. Que, hoy en día, la satisfacción se mueve en un continuum en el cual se deben conjugar de manera eficaz, tanto los aspectos meramente racionales y ambientales, como los estrictamente afectivos y emocionales, dado que estos últimos han sido infravalorados por la sociedad desde el albor de los tiempos (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; SPITZER, M., 2006; ADAM, E. ET AL., 2003; CHAN, D.W., 2003; GUIL BOZAL, R. & GIL – OLARTE MÁRQUEZ, P., 2007; LEGA, L. ET AL., 1997; LÓPEZ SÁNCHEZ, F., 2008; PRIETO, M.D. ET AL., 2008; SANTOS GUERRA, M.A., 2007; SHAPIRO, L.E., 1997).

Desde este punto de vista y, asumiendo todas estas consideraciones que hemos hecho a lo largo de todo el proceso de acotación de significado, la definición que parece más apropiada, primero porque se centra en el profesorado, el objeto de nuestra investigación, y, segundo, porque aúna todas las perspectivas de estudio del término en el contexto educativo, inclusive el disfrute en sí mismo, opción que no se había contemplado en otras visiones (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; SPITZER, M., 2006; ADAM, E. ET AL., 2003; CHAN, D.W., 2003; GUIL BOZAL, R. & GIL – OLARTE MÁRQUEZ, P., 2007; LEGA, L. ET AL., 1997; LÓPEZ SÁNCHEZ, F., 2008; PRIETO, M.D. ET AL., 2008; SANTOS GUERRA, M.A., 2007; SHAPIRO, L.E., 1997), es la que aportan SÁENZ BARRIO, LORENZO DELGADO ET AL. (1993) que,

aunque se centra en los docentes universitarios, es la que mejor describe la esencia del concepto que presidirá este trabajo durante las próximas páginas. Así, estos autores conciben claramente la satisfacción del profesorado:

“como una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica y de disfrute en el trabajo mismo” (SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 22)

Para poder comprender mejor todas estas nociones que giran en torno al término, veamos en las siguientes páginas una breve síntesis de algunas de las teorías explicativas que justifican la actual visión de la satisfacción y motivación profesional.

2.- UN BREVE REPASO POR ALGUNAS DE LAS TEORÍAS EXPLICATIVAS BÁSICAS DE LA SATISFACCIÓN

Los modelos de explicación de la satisfacción en el ser humano son diversos y, por el tipo de temática que abarcan, podríamos hablar de dos tipos esenciales de teorías (DRIS MOHAND, Y., 2012): las directas, que son precisamente las que tratan de explicar la causalidad y el desarrollo de los procesos de satisfacción profesional (SCHARGEL, F., 1997; SCHEERENS, J., 1990; HERZBERG, F. ET AL., 1967; MCCLELLAND, D.C. 1965) y las indirectas, que no explican en sí el funcionamiento del fenómeno, pero que se centran en torno a constructos que tienen influencia directa en el mismo como la motivación, la necesidad, la disonancia cognitiva, etc. (CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; MAGEN, Z., 1985; PELECHANO, V., 1996; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; SPITZER, M., 2006).

Dada la cantidad de teorías disponibles, se ha optado por enfocar este trabajo orientando el hilo conductor hacia algunas de ellas, tanto directas como indirectas, de las que se han considerado más importantes. En ese sentido, son destacables (SCHARGEL, F., 1997; SCHEERENS, J., 1990; HERZBERG, F. ET AL., 1967; MCCLELLAND, D.C. 1965; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; MAGEN, Z., 1985; PELECHANO, V., 1996; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; SPITZER, M., 2006):

1. Teoría del Desempeño: De acuerdo con la cual, la satisfacción del cliente no se ve afectada en lo absoluto por sus expectativas previas, sino por el desempeño real y el resultado de la atención que ha recibido. El desempeño real abrumará cualquier tendencia de respuesta psicológica asociada con las expectativas. La alta satisfacción del cliente se asociará con la mejora de los resultados obtenidos, así como la baja estará directamente relacionada con un deterioro de los mismos (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005). Básicamente la teoría lo que indica es que, aun cuando el cliente posee determinadas expectativas, el nivel de su satisfacción se ve sumamente influenciado por la calidad de la atención recibida y de los resultados que, como fruto de la misma, se han derivado. Las expectativas que poseen los clientes antes de su atención no dificultan el nivel de satisfacción, ya que este es superado por la alta calidad del trato recibido en conjunción con la mejora de los resultados y rendimientos conseguidos (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005).
2. Teoría del Logro: Este modelo percibe la satisfacción de los clientes de una forma un poco diferente a como lo hace la Teoría del Desempeño. De acuerdo con el mismo, la satisfacción del cliente es el resultado final de la diferencia que se establece entre los rendimientos reales y los outputs ideales o deseados (SPITZER, M., 2006). Esta misma teoría supone que la satisfacción de los clientes variará positivamente con el grado de alcance con que el resultado percibido coincide con las expectativas formadas previamente al proceso de atención (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005). La percepción del cliente sobre si el resultado de esta última fue correcto o inadecuado se basa en las expectativas que este posee acerca de dicho proceso, lo que influye directamente en sus valoraciones y en su correspondiente nivel de satisfacción. Esto, en síntesis, implica que existirá una satisfacción positiva si el resultado de la atención coincide con las expectativas que previamente se ha forjado el cliente (SPITZER, M.,

2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005).

3. Teoría de las Expectativas No Cumplidas: Una visión muy similar a la concepción anterior, a la Teoría del Logro (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005). Según sus preceptos, el cliente se forma expectativas previas en referencia a la atención que va a recibir, incluso antes de que esta se lleve a cabo. Sostiene que el cliente compara la opinión que posee acerca de un producto o servicio determinado con la que tenía antes de adquirirlo. En este sentido, los sujetos tienden a comparar el resultado obtenido con el que realmente esperaban (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005). Así, la teoría afirma que, si las expectativas del cliente son altas, existen menos probabilidades de que el servicio suministrado cumpla con ellas o las exceda, lo que deriva necesariamente en poca satisfacción o en insatisfacción manifiesta. Por el contrario, entre más alto sea el nivel de desempeño obtenido, existen más probabilidades de que estas expectativas puedan ser excedidas, lo que deriva en un consecuente aumento de la satisfacción (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005).
4. Teoría de la Equidad Social: Esta teoría difiere de las tres anteriores considerablemente y, establece que si para el cliente el resultado de la atención recibida o del servicio es el mismo al compararlo con el de sus contrapartes, entonces debe sentirse satisfecho. Los individuos comparan siempre sus logros con los de los otros consumidores, así como con los de otros proveedores del servicio al cual aspiran. Los clientes tienden a comparar los resultados de la atención recibida, con quienes también la reciben, en condiciones y circunstancias similares. Si el otro cliente ha recibido un mejor servicio y el resultado de su atención es superior, es muy probable que el primero sea sienta insatisfecho (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005).
5. Teoría del Proveedor Primario: La Teoría del Proveedor Primario afirma que la satisfacción del cliente ocurre siempre en el nexo que existe entre la capacidad real del proveedor y las expectativas que el primero se ha elaborado previamente (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005). Se trata principalmente de la función de una red subyacente de conceptos de satisfacción que están interrelacionados: la satisfacción con el proveedor primario, la cantidad de tiempo que el cliente debe esperar al proveedor y la satisfacción con el asistente que posee el propio proveedor. De acuerdo con esta teoría, los proveedores primarios ofrecen a los clientes la máxima utilidad. Por lo general, la teoría se opera exclusivamente por las medidas centradas en el cliente, en la cual sólo este último evalúa la calidad del servicio prestado y otro tipo de juicios de valor al respecto resultan irrelevantes. Por lo tanto, esta teoría concluye centrándose en el hecho de que el nivel de satisfacción del cliente se ve naturalmente influenciado por el proveedor de atención primaria.
6. La Teoría de la Jerarquía de Necesidades de Abraham Maslow: Uno de los conceptos que está inevitablemente más ligado al estudio científico de la satisfacción, sobre todo en el aspecto educativo, es el de la necesidad. En este sentido, la aportación más importante la realizaría Abraham Maslow (1908 – 1970) desde el terreno de la Psicología, quien entendería que la motivación de las personas estaría siempre condicionada en función del grado en el que estas pudieran satisfacer sus necesidades (CANO GARCÍA, F.J., ET AL., 2005; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SPITZER, M., 2006; DRIS MOHAND, Y., 2012)

La visión de este autor llegó incluso a concebir la que posiblemente es, a día de hoy, la mejor jerarquización jamás elaborada en cuanto al grado de inmediatez de las necesidades. En este sentido, Maslow distingue entre cinco tipos fundamentales de carencias, a saber (CANO GARCÍA, F.J., ET AL., 2005: 135; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001):

- Necesidades Fisiológicas: Como por ejemplo, el comer, el beber, el tener relaciones sexuales con regularidad, etc.

- Necesidades de Seguridad: Entre las que se pueden destacar la seguridad, el orden, la estabilidad, etc.
- Necesidades de Amor y Pertenencia: Es decir, de ser amado y de sentir pertenencia hacia algo o alguien en concreto.
- Necesidades de Estima y Autoestima: Relativas a la capacidad de querer y de respetarse a uno mismo.
- Necesidades de Autorrealización, de Culmen: Las necesidades de poder desarrollar al máximo todas nuestras potencialidades.

Para aclarar el grado de prioridad que se establecía entre unas y otras, Maslow diseñó una estructura piramidal de cinco niveles que correspondían, respectivamente, a cada una de las tipologías anteriormente mencionadas (CANO GARCÍA, F.J., ET AL., 2005: 135; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; DRIS MOHAND, Y., 2012). Respecto al funcionamiento de este modelo dicen CANO GARCÍA ET AL. (2005: 136) lo siguiente:

“Las necesidades son más básicas cuanto mayor es su prioridad e importancia para la supervivencia. Mientras que la autorrealización es una necesidad de crecimiento porque sólo contribuye a mejorar, el resto son necesidades deficitarias, dado que su no satisfacción produce una carencia personal que supone una crisis para el individuo. Además, muchas actividades humanas contribuyen a satisfacer más de una necesidad. Por ejemplo, formar parte de un equipo deportivo puede satisfacer las necesidades de pertenencia, estima, autoestima y autorrealización”

El siguiente cuadro reproduce literalmente el modelo de pirámide de las necesidades que en su día propuso Maslow, y que, a continuación adjuntamos para la mejor comprensión de su teoría (CANO GARCÍA, F.J., ET AL., 2005: 135; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001):



Gráfico 1: Jerarquización de las Necesidades en el Modelo Piramidal de Maslow. Adaptado de CANO GARCÍA ET AL (2005: 135)

El grado de priorización de las categorías en el modelo de Maslow está pensado de forma que adopte una estructura jerárquica y homeostática, según la cual, una necesidad sólo se convierte en relevante toda vez que se ha satisfecho adecuadamente la que está en el nivel inmediatamente anterior y, aunque todas estas carencias coexisten simultáneamente, en general, predomina en cada persona una de ellas, con un cierto patrón evolutivo (CANO GARCÍA, F.J., ET AL., 2005: SPITZER, M., 2006; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; DRIS MOHAND, Y., 2012).

No obstante, hay que hacer una puntualización de importancia acerca de las necesidades de autorrealización y culmen, que coronan la pirámide, y cuya relevancia es

objeto de controversia para muchos autores. En ese sentido, CANO GARCÍA ET AL. (2005: 136) se apresuran a informar de que:

“Para Maslow, la autorrealización es una metanecesidad que sólo experimentan algunas personas (sobre el 1 %). Dedicó mucho tiempo a investigar casos de personas autorrealizadas (algunas de ellas ilustres intelectuales y políticos), concluyendo que compartían ciertas características como objetividad, autoaceptación, aceptación de los demás, espontaneidad, sencillez, compromiso con el mundo, necesidad de privacidad, experiencias cumbre, creatividad, etc. Un perfil congruente con la visión humanista de la persona”

En general, el modelo de Maslow no ha hecho sino servir de inspiración a otros muchos científicos interesados por el estudio de la necesidad y la motivación (MAGEN, Z., 1985; PELECHANO, V., 1996; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; BHOOPATHI, V., 2005; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005: 136; SHOSTROM, E.L., 1964; SPITZER, M., 2006; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001). Gracias precisamente a las investigaciones de todos estos autores, hemos podido saber que, en lo que a necesidades se refiere, se han obtenido serias evidencias de que unas son más importantes que otras en función de la persona y del momento de la vida en el cual se encuentren, así como que los sujetos manifiestan más interés por una determinada necesidad según lo insatisfecha que la tienen, siendo, además, las personas más satisfechas las que presentan menos síntomas de enfermedad (GOLEMAN, D., 2004, 1995; MAGEN, Z., 1985; PELECHANO, V., 1996; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; BHOOPATHI, V., 2005; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005: 136; SHOSTROM, E.L., 1964; SPITZER, M., 2006; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001)

7. La Teoría de los Dos Factores: Que, según HERZBERG ET AL. (1967), está centrada en el hecho de que la satisfacción e insatisfacción en el trabajo representan dos fenómenos esencial y totalmente distintos y separados entre sí en la conducta profesional. Para este modelo (HERZBERG, F. ET AL., 1967; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 38), que en el momento de su nacimiento fue duramente criticado por ser excesivamente polémico y, para muchos, poco eficaz, cualquier persona trabajadora posee dos grupos básicos y esenciales de necesidades (SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; BHOOPATHI, V., 2005; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005: 136; SHOSTROM, E.L., 1964; SPITZER, M., 2006; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001): las higiénicas, relativa al medio ambiente físico y psicológico del entorno de trabajo, y las de motivación, preocupadas por el contenido mismo de la tarea que se desempeña (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005). Si se satisfacen las primeras, el trabajador deja de estar insatisfecho, pero tampoco está plenamente satisfecho. Para que el individuo esté satisfecho deben cubrirse las necesidades de motivación, pues si no se satisfacen, puede que el individuo no esté descontento, pero, obviamente, tampoco se siente completo (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005).
8. La Teoría del Autoconcepto Motivacional de Carl Rogers (1902 – 1987): Para quien, de nuevo, desde la dinámica del estudio de las necesidades humanas (SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; BHOOPATHI, V., 2005; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005: 136; SHOSTROM, E.L., 1964; SPITZER, M., 2006; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001), existen, básicamente, tres motivos que son el pilar básico de nuestro desarrollo personal y psicológico, a saber (CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005: 133 – 137; HAGGBLOOM, S.J., 2002):
 - La Tendencia a la Actualización: Entendida como la necesidad de mantener y mejorar el organismo, incluido el sí mismo. Ejemplos de tendencia a la actualización bien pueden ser desde hacerse la cirugía estética hasta el aprendizaje de los idiomas.
 - La Necesidad de Consideración Positiva: Concebida como la tendencia de ser considerado, querido y respetado.
 - La Necesidad de Autoconsideración Positiva: O necesidad de valorarse a uno mismo según su ideal de yo y sus condiciones de mérito. Es decir, la autoconsideración positiva exige unas condiciones autoimpuestas según

nuestra propia idea de lo que debe ser una persona para poder ser considerada por su entorno (GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; SPITZER, M., 2006).

3.- EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA SATISFACCIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Se dedica, a continuación, el siguiente apartado a ir delimitando poco a poco cómo se ha ido desarrollando la investigación sobre satisfacción docente en el contexto educativo español, empezando por las universidades y los centros de secundaria españoles, para ir aterrizando suavemente en aquellas instituciones que se encuentran en el campo y, más concretamente en la escuela rural andaluza. Empecemos, a tal fin, haciendo ciertas consideraciones que, sin duda, nos resultarán de interés...

3.1.- LA APUESTA POR LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

¿Cuándo estamos en posición de poder decir realmente que nuestros centros educativos “*son de calidad*”? ¿En qué nos basamos a la hora de afirmar que nuestra actuación profesional como educadores es más eficaz que antaño? El fantasma de la calidad planea sobre la educación como lo hizo en su día sobre los modelos de organización empresarial y, ahora, nos insta con urgencia a mejorar el sistema educativo con las mismas premisas de eficiencia que ya habían sido utilizadas como referente neoliberal para mejorar la gestión económica privada (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; COLCLOUGH, C., ET AL., 2005; CARDONA, J. & ZAPATA, M., 2003; ORLYK, Y., 2000; LEMAITRE, M., 2004; ARMANET, P., 2004; WOODHOUSE, D., 2004; SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S., 2004).

En España, aunque el discurso de la calidad ya hacía tiempo que venía pronunciándose en todas las esferas del mundo educativo (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000), no fue sino hasta la promulgación de la Ley Orgánica 1 / 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) cuando el entonces gobierno español hizo patente a la sociedad su inquietud por la eficacia y la mejora en lo referente a temas instructivos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990; DRIS MOHAND, Y., 2012). Concretamente, el texto, en su título cuarto, recopila los que, a su juicio inicial, debían ser los siete primeros predictores de la calidad en la educación, a saber (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1990: 28936. Art. 55; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 51 – 52):

1. La Cualificación y Formación del Profesorado: La titulación exigida para ejercer la función docente debía ser de diplomado para Educación Infantil (habiendo un sólo profesor especialista en dicha etapa por grupo y ciclo) y Primaria (con un profesor generalista por grupo y ciclo y tres especialistas en Música, Educación Física y Lengua Extranjera); y de licenciado para Educación Secundaria (con tantos profesores especialistas como áreas). A estos últimos también se les exigía la certificación de aptitud pedagógica (C.A.P.) para ejercer la docencia. Para que el profesorado en ejercicio pudiera mejorar día a día su práctica docente, la administración educativa, a través de los Centros del Profesorado, se encargaría de elaborar un plan de formación anual en función de sus necesidades, que sería para estos un derecho y un deber.
2. La Programación Docente: Los centros docentes se encargarían de adaptar y desarrollar el currículum en las distintas etapas, ciclos y niveles de enseñanza en el marco de su programación docente. También dispondrían de una mayor autonomía pedagógica y organizativa y podrían desarrollar su trabajo en equipo.
3. Los Recursos Educativos y la Función Directiva: Los centros educativos recibirían dotaciones de los recursos pedagógicos, humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad. Respecto a la función directiva, el artículo 58 de la L.O.G.S.E. establecía claramente que las administraciones educativas debían favorecer el ejercicio de la función directiva en las instituciones docentes mediante la adopción de medidas que mejoraran la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros. Estas medidas se desarrollaban en el capítulo tercero de

la L.O.P.E.G., referente a la dirección de los centros públicos. Los aspectos que desarrollaba este capítulo son los siguientes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1995: 33655 – 33657. Arts. 17 – 26): procedimiento para la elección del director, requisitos para ser candidato a director, acreditación para el ejercicio de la dirección, designación del director por la administración educativa, competencias del director, cese del director y nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.

4. La Innovación y la Investigación Educativa: También se fomentaría en los centros educativos la investigación y se realizarían proyectos que incluyeran innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas y didácticas.
5. La Orientación Educativa y Profesional: Desde la promulgación de la constitución española, aparece como uno de los derechos de los alumnos. La coordinación de las distintas actividades de orientación escolar, personal y profesional estaría a cargo de especialistas acreditados de esta área.
6. La Inspección Educativa: Encargada del cumplimiento de las leyes y las mejoras del sistema educativo. Sus principales funciones eran el asesoramiento y la evaluación y control de los centros docentes.
7. La Evaluación del Sistema Educativo: Realizada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Su aplicación iba dirigida a los alumnos, los profesores, los centros, los procesos educativos y la propia administración educativa.

Años más tarde, con la subida al poder del Partido Popular en 1996, el discurso no sólo no cambiaría, sino que amplió visiblemente sus horizontes, llegando incluso a derogar la L.O.G.S.E. para establecer una nueva ley reguladora del sistema educativo cuyos principios básicos giraran en torno a un concepto fundamental: el de la calidad (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000). Así aparecería en la escena educativa la Ley Orgánica 10 / 2002 de 23 de Diciembre de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), obsesionada con los rendimientos, los esfuerzos y la eficacia desde un punto de vista bastante más neoliberal, tecnocrático y, curiosamente, menos abierto y pedagógico que otros referentes legales anteriores (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005). En este sentido, el texto en cuestión entendía el concepto de calidad en función de doce principios básicos, a saber (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2002: 45192. Art. 1; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 290; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación.
- La capacidad de transmitir valores que favorezcan a la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y la mejora de las sociedades, y la igualdad de los derechos de género.
- La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.
- La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.
- La concepción de la educación como un proceso cuyo valor se extiende a lo largo de la vida.
- La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.
- La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y los alumnos.
- El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y promoción profesional.
- La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.

- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo.
- La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.

Cuatro años después y, tras la inesperada y abrupta salida del gobierno del Partido Popular, el discurso de la calidad, pese a instalarse en otra nueva ley reguladora del sistema educativo, la L.O.E., y a pesar de formularse en el contexto de un nuevo gobierno más liberal, apenas había cambiado su esencia (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), aunque parecía haber relajado bastante esa obsesión casi enfermiza por la evaluación como criterio de eficacia pedagógica pues, en lugar de dedicar todo el texto a los enfoques de calidad, prefirió constatarla como uno de los principios básicos de la educación, para que la idea flotase a lo largo de todo el articulado, a la par que se prestaba atención prioritaria a otras cuestiones consideradas de similar importancia (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2006: Art. 1; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. Y MARTÍNEZ, D., 2009; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

No obstante y, pese a intentar establecer, mediante las sucesivas leyes de gestión del sistema educativo, unas directrices claras acerca de lo que el Ministerio de Educación y Ciencia entendía como calidad educativa, algunos autores no vieron tan clara esta visión y optaron por hacer una redefinición del concepto en función de un contexto más cerrado: el institucional (MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; COLCLOUGH, C., ET AL., 2005; CARDONA, J. & ZAPATA, M., 2003; ORLYK, Y., 2000; LEMAITRE, M., 2004; ARMANET, P., 2004; WOODHOUSE, D., 2004; SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Desde este punto de vista la calidad en la educación podía ser entendida como (DE MIGUEL DÍAZ, M., 1997a; 1997b; SANZ ORO, R., 2001: 40):

1. Prestigio – Excelencia: En donde se entiende que la calidad de un centro educativo viene determinada por el prestigio o reputación académica y social de las instituciones.
2. Dependiente de los Recursos Existentes: Es decir, considerar de mayor calidad a aquellos centros que tienen medios y recursos superiores a los habituales.
3. Resultado: Los resultados académicos de los estudiantes determinan inequívocamente la calidad de una institución educativa.
4. Cambio / Valor Añadido: La calidad va en proporción directa a la incidencia e influencia de la institución sobre el cambio de conducta de los estudiantes que le son encomendados.
5. Adecuación a Propósitos: La calidad siempre deberá estar referida a los fines educativos señalados en el marco legal, los objetivos que se propone llevar a cabo cada centro o la satisfacción de los alumnos.
6. Perfección o Mérito: En donde se establece una relación entre la calidad y la consistencia de las cosas bien hechas. Es una apuesta por la perfección, tanto en el proceso como en el producto.
7. Calidad Total: Este enfoque engloba a todos los anteriormente expuestos. Procede del mundo empresarial y manifiesta una clara tendencia neoliberal a la eficiencia tangible. Se centra en la satisfacción de los clientes, del personal, del trabajo en equipo y la mejora continua.

Esta última concepción de la calidad educativa, la total, es precisamente la que más interesa a SCHARGEL (1997), en tanto que la concibe como un proceso durante el cual hay que hacer incidencia en los siguientes aspectos (SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005):

- Cumplir y Superar las Expectativas del Cliente: El objetivo primordial en la calidad total es cumplir y superar las expectativas del cliente. Esto último significa claramente anticipar las necesidades futuras del consumidor, asumiendo riesgos y desarrollando productos y servicios que los clientes objeto de nuestra atención nunca ha pensado que iban a necesitar (SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005).
- Mejora Continua: En el movimiento de la calidad total, la mejora continua supone que el proceso no se termina nunca. Este protocolo debe ser optimizado continuamente, modificado, añadiendo, eliminando y refinando. En suma, la calidad total no tiene trazada la línea de meta (SANZ ORO, R., 2001; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; DRIS MOHAND, Y., 2012; SCHARGEL, F., 1997).
- Reducir los Desechos y la Reelaboración: La reducción del número de residuos y la reelaboración de productos supone un gran ahorro en el mundo empresarial. Anteriormente, los inspectores de calidad buscaban los defectos al final del proceso de producción, mientras que, actualmente, lo más lógico para que se produzcan menos outputs defectuosos es inspeccionar el producto durante todo el proceso; de esta manera, el coste de fabricación será más bajo.
- El Proceso es una Consecuencia de los Datos: La información que se obtiene en nuestras instituciones educativas es muy valiosa para solucionar los problemas, aunque puede ser escasamente utilizada. Sin embargo, desde una perspectiva de Gestión de Calidad Total (T.Q.M.) estos datos resultan imprescindibles para solucionar los problemas existentes y para la toma de decisiones (SANZ ORO, R., 2001; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; DRIS MOHAND, Y., 2012; SCHARGEL, F., 1997).
- Funcionalidad de la Toma de Decisiones: Las decisiones educativas están en función de los beneficios que reportan a la enseñanza y al propio alumno. La calidad total demanda la supresión de acciones, fases innecesarias, buscando la operatividad del proceso en pro de la obtención de un resultado lo más óptimo posible (SANZ ORO, R., 2001; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; DRIS MOHAND, Y., 2012; SCHARGEL, F., 1997).

No obstante, la apuesta por la calidad total en nuestras instituciones educativas no es nada fácil, en tanto que es un proceso durante el cual surgen innumerables dificultades que, en no pocas ocasiones, son difíciles de solventar (MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; COLCLOUGH, C., ET AL., 2005; CARDONA, J. & ZAPATA, M., 2003; ORLYK, Y., 2000; LEMAITRE, M., 2004; ARMANET, P., 2004; WOODHOUSE, D., 2004; SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). De acuerdo con SCHARGEL (1997) y CABALLERO MARTÍNEZ (2001: 53), algunas de las más habituales son las siguientes:

1. Las escuelas no controlan sus propios recursos.
2. La educación no es considerada como algo valioso por parte de algunos de los sujetos hacia los cuales va destinada.
3. Los centros escolares tienen escaso control sobre las circunstancias externas que inciden en los mismos.
4. Presupuesto insuficiente para educación.

5. El centro no establece sus propios objetivos.
6. Con frecuencia la sociedad se niega a valorar todos los beneficios que la educación puede aportarle.
7. No se ha sentido la necesidad de cambio.
8. Mentalidad de monopolio en el funcionamiento del centro.
9. Formación del profesorado fuera de la institución educativa.
10. Rotación anual de clientes, debido a los procesos de funcionamiento del propio sistema y a la evolución personal de los mismos.
11. La misión olvidada.

De acuerdo con CABALLERO MARTÍNEZ (2001) tres son los modelos de gestión de la calidad que mejor se han adaptado al contexto escolar, a saber (SCHARGEL, F., 1997; GENTO PALACIOS, S., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 54 – 57; SCHEERENS, J., 1990):

1.- El Modelo de Calidad Total de Scheerens: Que fue elaborado por SCHEERENS (1990), a partir de una amplia y profunda revisión de los datos de investigación que fueron recolectados por el Movimiento de Escuelas Eficaces. Según esta concepción, los factores de eficacia deben ser presentados en bloques, referidos a elementos de entrada (input), procesuales y de salida (output o rendimientos). Igualmente, se contempla la existencia de los llamados elementos contextuales, que según este autor, tienden a estimular la eficacia escolar con una influencia determinante (SCHEERENS, J., 1990; SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; DRIS MOHAND, Y., 2012). Dentro, además, de los elementos procesuales, debemos distinguir dos tipos de ámbito:

- Ámbito de Centro: Que abarca los factores de liderazgo educativo, orientación al rendimiento, consenso y planificación cooperativa de profesores, clima de orden, potencial evaluativo, etc.
- Ámbito de Aula: Dentro del cual podemos ubicar la dedicación a la tarea, el grado de estructuración de la enseñanza, las altas expectativas del progreso de los alumnos, etc.

2.- El Modelo de Calidad de las Instituciones Educativas: Cuya autoría se atribuye a GENTO PALACIOS (1996), y en el cual la calidad total adquiere pleno sentido y con mayúsculas al estar concebida desde un punto de vista ecléctico, integral y holístico (SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; DRIS MOHAND, Y., 2012). Y es que, para este autor, todos los elementos y agentes que toman parte en la vida cotidiana y funcionamiento de un centro son susceptibles de ser evaluados en pro de la mejora de la calidad del mismo. Así, cabe, a su juicio, hablar de predictores como garantes del efecto de calidad, y entendidos como “*aquellos factores o características que han de reunir la instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad*” (GENTO PALACIOS, S., 1996: 63; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 54).

De acuerdo con este autor, es difícil delimitar con precisión los predictores a tener en cuenta a la hora de evaluar la calidad de nuestras instituciones educativas, así como el correspondiente efecto de cada uno sobre las mismas, por lo que opta por proponer un modelo de calidad global en el cual, el conjunto de componentes que lo constituyen puede ser estructurado en dos grandes bloques, a saber (GENTO PALACIOS, S., 1996: 63; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 54):

- Identificadores: Que nos permiten identificar la calidad de una institución educativa.
- Predictores: O elementos responsables de dilucidar si, en efecto, dicha calidad va a producirse.

3.- El Modelo Europeo de Gestión de la Calidad: Creado a partir del nacimiento de los premios europeos a la calidad, y gracias al apoyo de la Comisión Europea y de la Organización Europea de la Calidad (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001). La idea básica en torno a la cual gira esta concepción es que el avance del centro hacia la mejora continua (SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; DRIS MOHAND, Y., 2012) puede ser desglosado en la gestión de nueve criterios fundamentales, clasificados estos a su vez en dos grandes grupos. En primer lugar, los *agentes*, responsables de informarnos acerca de cómo enfoca el centro educativo cada uno de sus subcriterios, y dentro de los cuales podemos encontrar (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 56 – 57):

- Liderazgo: Definido como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables para guiar a la correspondiente institución hacia la gestión de calidad. Cada criterio tiene varios subcriterios.
- Planificación y Estrategia: Referidas a la misión, visión, valores y dirección estratégica del centro, así como a la forma en que estos se implantan en los proyectos institucionales.
- Gestión del Personal: Que nos dice cómo utiliza cada sistema de organización escolar el máximo potencial de su personal para mejorar continuamente. Conviene aclarar que se entiende por personal a cualquier agente que presta sus servicios en el seno de la institución.
- Recursos: En referencia a la gestión, utilización y conservación de los recursos, entendiendo por recurso toda aportación material que pueda llegar al centro para el cumplimiento de sus funciones.
- Procesos: En alusión a cómo se identifican, gestionan y revisan los protocolos y a cómo se corrigen, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades de cada institución. Se entiende por proceso el conjunto de actividades concatenadas que va añadiendo valor y que sirve para lograr la formación del alumnado y la prestación de los servicios que se ofrecen, a saber: comedor, transporte, actividades complementarias y extraescolares, etc...

En segundo lugar, tenemos los resultados que, como su propio nombre indica, se encargan de valorar todos los logros que la institución educativa va cosechando (SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; DRIS MOHAND, Y., 2012). Dentro de esta categoría figuran (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 56 – 57):

- La Satisfacción del Cliente: El cliente es todo aquel que se beneficia directamente de las actividades de la institución educativa (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003, 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CAMACHO, C. ET AL., 2002; ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008; DRIS MOHAND, Y., 2012). Son clientes directos el alumno y su familia. También son clientes las instituciones y las empresas en las que van a integrarse todos estos discentes, así como la comunidad que forma parte. Es el criterio más valorado por la EFQM.
- La Satisfacción del Personal: Se considera personal del centro educativo a cualquier agente, sea cual fuere la correspondiente responsabilidad y / o especialidad con la que presta sus servicios en el centro. La satisfacción, como en el caso anterior, se mide de forma directa e indirecta a partir de indicadores de satisfacción (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003, 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CAMACHO, C. ET AL., 2002; ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008; DRIS MOHAND, Y., 2012).
- Impacto en la Sociedad: En clara referencia a qué es lo que finalmente consigue el centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003, 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CAMACHO, C. ET AL., 2002; ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008; DRIS MOHAND, Y., 2012).

- Resultados del Centro Educativo: Este criterio alude a lo que consigue el centro en relación con la planificación y la estrategia, así como con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los alumnos, de las familias, y, en general, de los clientes (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003, 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CAMACHO, C. ET AL., 2002; ELIZONDO ELIZONDO, J., 2008; DRIS MOHAND, Y., 2012). Se distinguen cinco tipos fundamentales de resultados, a saber: financieros, organizativos, académicos, de los servicios de actividades complementarias, y de los objetivos educativos del centro.

Lo realmente cierto es que, aunque en torno a la calidad educativa giran muchos planteamientos diversos respecto a gran multitud de aspectos, los expertos no se ponen de acuerdo (CUEVAS LÓPEZ, M., 2003: 85; DRIS MOHAND, Y., 2012). Hay autores que apuestan por el liderazgo directivo como referente de calidad (MACKENZIE, D.E., 1983; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004), mientras que los hay que prefieren abrir sus expectativas en torno a la atmósfera de trabajo, la evaluación constante y el desarrollo por objetivos (EDMONDS, R., 1981: 56 – 60), y otros, como ROMAINVILLE (1999: 2), sencillamente abogan por los logros de las metas previamente planteadas por las instituciones. En realidad, la discusión parece no tener final (DRIS MOHAND, Y., 2012; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004).

Aún así, parece que la mayor parte de los discursos que giran en torno a la calidad y la satisfacción de los usuarios del sistema educativo se ha centrado algo más en la educación superior, en tanto que este último nivel está sufriendo una profunda redefinición desde los mismos cimientos tras la llegada del nuevo modelo de gestión del Espacio Europeo de Educación Superior, o “Plan Bolonia” (MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007). En este sentido y, antes de entrar en la investigación sobre la satisfacción en el entorno educativo, parecía interesante hacer unas cuantas reflexiones sobre calidad desde este prisma que, aunque no es el único, parece ser uno de los que llevan la voz cantante en lo que a mejora e innovación se refiere (DRIS MOHAND, Y., 2012; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004)...

El concepto de calidad en la educación superior y, más concretamente, en las instituciones universitarias, aunque sigue en gran medida por la misma línea de discrepancia que los debates que giran en torno a la educación obligatoria (DRIS MOHAND, Y., 2012; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004), lo cierto es que difiere relativamente de muchas de sus consideraciones, debido principalmente a cambios sustanciales a nivel económico – social que sólo pueden apreciarse en este tipo de centros (MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007). Estos cambios pueden clasificarse en dos grandes bloques (MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; DRIS MOHAND, Y., 2012), más concretamente:

- Competitividad Económica: Traducida en la capacidad de mantener la presión de los competidores y aumentar los beneficios, lo que requiere, a su vez, de profesionales cuyo nivel de formación sea altamente interdisciplinar, que sean capaces de trabajar en equipo y fácilmente adaptables a los rápidos y vertiginosos cambios que van emergiendo como consecuencia de las transformaciones sociales, políticas y económicas que giran en torno a las universidades.
- La Presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.): La información es la nueva moneda de cambio en nuestra sociedad, es constantemente cambiante y viaja de forma paralela al incesante desarrollo tecnológico que estamos viviendo en forma de nueva revolución. El nuevo universitario de a pie es plenamente consciente de esta nueva dinámica y debe estar preparado para insertarse en ella.

La conciencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte acerca de la importancia de estos cambios en las instituciones superiores se materializó en el preámbulo de la Ley Orgánica 6 / 2001 de Universidades (L.O.U.), que asumía como prioritario reformar el sistema universitario para atender a toda esta vorágine de frecuentes novedades. En este sentido, se establece claramente que (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2001; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007):

“... se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica; responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2001: Preámbulo de la Ley Orgánica 6 / 2001 de Universidades, 49400; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007)

Para RAMSDEN (1998), por su parte, la apuesta por la calidad en la universidad empieza en la función directiva, tarea siempre poco grata que debe desarrollar, entre otras, las siguientes destrezas (RAMSDEN, P., 1998: 9):

- Habilidad para ayudar a la comunidad universitaria a aceptar los cambios venideros como nuevas fuerzas de crecimiento.
- Visión y fuerza intelectual para inspirar a los docentes a superar sus logros hasta límites inigualables.
- Capacidad de administración de los recursos de forma equitativa y conforme a las necesidades y expectativas de la comunidad universitaria.
- Capacidad para lograr buenos productos en los tiempos adecuados a los costos que implica dicha calidad.
- Coraje para admitir los inevitables errores que irán surgiendo como consecuencia de la práctica profesional cotidiana.
- Sensibilidad para vivir con la paradoja y promover la tolerancia.
- Capacidad de vincular imaginación e información, independencia y disciplina, teoría y praxis, etc.
- Compromiso con los académicos, con el desarrollo de sus habilidades y con su promoción e incentivación por sus logros científicos.

Las opiniones al respecto, no obstante, son muy diversas (MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007). Algunos autores como KOLITCH & DEAN (1999: 28) y HAWORTH & CONRAD (1996: 50) apuestan más genéricamente por el fomento de experiencias contextualizadas y altamente enriquecedoras en función de las necesidades del alumnado y la sociedad, y sin tener tan en cuenta a los líderes de las universidades, e hay incluso quienes creen que los “filtros de rendimiento” de muchas de las titulaciones son, en sí mismos, indicadores de calidad y prestigio en la enseñanza superior (PÉREZ LUPIÓN, M.D. & RASO SÁNCHEZ, F., 2002: 6).

Para ÁLVAREZ FERNÁNDEZ (2002), por otro lado, el problema parece ser meramente organizativo pues, según su visión, la calidad y la gestión universitaria se dan la mano en los siguientes aspectos (ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116):

- Liderazgo compartido, entendido desde la perspectiva de la implicación de los colaboradores en un proyecto de futuro capaz de ilusionar y hacer crecer profesionalmente.
- La evaluación interna, entendida como el diagnóstico permanente de la institución orientado a la toma de decisiones a través de sus resultados.
- La implicación del alumnado en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en el desarrollo de todas aquellas capacidades que, tanto a nivel personal como grupal, facilitan el crecimiento y realización personal.
- La cultura de la universidad, en relación con la forma de trabajo de los docentes, la misión y visión de la institución y los valores y principios que conforman tanto la cultura formal como la informal.

Lo que parece claro, a todas luces, es el desacuerdo entre los enfoques teóricos, debido, sobre todo, a la abundancia de criterios para definir y valorar la calidad en el entorno universitario y a la complejidad del contexto abordado (MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007). El problema es, ciertamente, difícil y de tratamiento diversificado. No obstante, la pregunta ahora es... ¿habrá conseguido el Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.) dar respuestas a todos estos interrogantes? (MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009).

Desde 1998 con la Declaración de la Sorbona, y tras su posterior refrendo mediante la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, se ha iniciado un profundo, trascendental e imparable proceso de reforma del sistema universitario orientado, no sólo a la convergencia, en un contexto de calidad, de los contenidos, planteamientos didácticos y competencias a desarrollar dentro de las titulaciones que se imparten a lo largo y ancho de las universidades europeas, sino a mejorar la empleabilidad de los futuros titulados superiores en un mercado cada vez más globalizado que exige que veamos a Europa como un todo indivisible y homogéneo (ANECA, 2005; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009).

Entre los principales objetivos que se perseguían con la subscripción de esta declaración cabe destacar (MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009: 248):

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema E.C.T.S.
- La promoción de la cooperación europea en orden a asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

En términos generales, y como un primer paso del proceso de reforma por la calidad, se consideró prioritaria por parte de las universidades la puesta en marcha de las siguientes acciones (ANECA, 2005: 29; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009: 248):

- Consolidar el sistema E.C.T.S. (European Credit Transfer System) como medio para reestructurar y desarrollar los currícula con el objetivo de crear vías de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibles y centradas en el alumno.
- Debatir y desarrollar definiciones comunes de marcos de titulaciones y de resultados del aprendizaje a nivel europeo, al mismo tiempo que se mantienen las ventajas de la diversidad y de la autonomía institucional en relación a los currícula.
- Involucrar a académicos, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el nuevo diseño de los currícula para poder otorgar a los títulos de Bachelor y de Máster una entidad propia.
- Seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio, y asegurarse de que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceder al mercado laboral.

Estas medidas, orientadas hacia una profunda redefinición del sistema universitario a nivel europeo, no han hecho sino propiciar la implementación de experiencias piloto a lo largo y ancho de las universidades de toda la geografía española (ANECA, 2005; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009). Gracias a todas estas iniciativas, hoy tenemos una idea mucho más cercana acerca de las directrices que debe seguir la calidad en la docencia universitaria. En este sentido, son reveladores los resultados obtenidos mediante la aplicación de algunas de estas acciones, entre los cuales cabe destacar (MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009):

- La flexibilidad en la labor docente genera capacidad de adaptación y aplicabilidad de sus conocimientos a diversos ámbitos. Así mismo, el trabajo en equipos multifuncionales (profesores con profesionales y empresas) y multidisciplinarios, revierte en riqueza profesional e investigadora.
- Se necesita fomentar la flexibilidad con la proporción de créditos teóricos y prácticos de las asignaturas, dedicando más tiempo a la teoría o a la práctica en función de las necesidades que surjan o se vayan planteando, y siempre dentro de la legalidad y la lógica didáctica.
- En relación a los factores organizativos temporales, es necesario flexibilizar las estrategias horarias, evitando la rigidez de las proporciones de las horas presenciales y no presenciales a la semana.
- La necesidad de un sistema de evaluación ecléctico basado en la conjunción de múltiples aspectos objetivables. El empleo del portafolio, elemento característico del Espacio Europeo de Educación Superior, queda totalmente desaconsejado de forma conjunta con los sistemas de examen tradicional, aconsejándose, en su lugar, el empleo de la observación y la entrevista con el alumnado.

Y no son estos los únicos resultados relevantes a tener en cuenta (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; COLCLOUGH, C., ET AL., 2005; CARDONA, J. & ZAPATA, M., 2003; ORLYK, Y., 2000; LEMAITRE, M., 2004; ARMANET, P., 2004; WOODHOUSE, D., 2004; SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S., 2004). De acuerdo con MASJUAN ET AL. (2007), hay también ciertos hechos que, más que contribuir a la calidad, la han mermado considerablemente, lo que implica que apostar por ella en las universidades no tiene que ver sólo con la adopción directa de ciertas medidas, sino con el replanteamiento de otras muchas llevadas a cabo en pro de una supuesta mejora y que, evidentemente, no han funcionado todo lo bien que debieran (MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009). En este sentido MASJUAN ET AL. (2007: 58 – 59) plantean:

- Reducir el número de cambios y reformas tan aceleradas que provocan desmotivación y cansancio entre los agentes de la comunidad universitaria.

- Aumentar y controlar la evaluación de los cambios propiciados, pues no ha dado tiempo en muchos casos a valorar una reforma cuando llegaba otra.
- Reducir las reticencias y la falta de colaboración del profesorado en los procesos de evaluación de la calidad.
- Dejar de lado, en la medida de lo posible, los intereses corporativos en pro de la calidad y apostar por una profesionalización más humanista.
- Evitar las inercias del academicismo propiciadas por las reformas, que han contribuido a la formación deficiente de profesorado y alumnado y a la mala calidad de los aprendizajes.

El debate, en todo caso, está servido (MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009; SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; COLCLOUGH, C., ET AL., 2005; CARDONA, J. & ZAPATA, M., 2003; ORLYK, Y., 2000; LEMAITRE, M., 2004; ARMANET, P., 2004; WOODHOUSE, D., 2004; SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S., 2004): la flexibilización de horarios de teoría y práctica, de materias, la supresión de intereses corporativos y una gestión adecuada y menos incisiva de las reformas, así como unos sistemas de evaluación eclécticos y una apuesta por lo académico como valor en alza, contando siempre con la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, parecen ser algunos de los factores que, científicamente, (MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009) han demostrado contribuir a la mejora de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las propuestas están ahí y los resultados también. Sólo falta decidir el camino a seguir.

En definitiva y, sea cual sea la visión que tengamos del concepto, lo cierto es que, bien por niveles o por divergencias de opinión, esta discusión difícilmente llegará a confluir en un concepto universal de calidad, pues es precisamente la amplia diversidad de realidades de los centros educativos la que implica que este diálogo social permanezca abierto indefinidamente (MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009; SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; COLCLOUGH, C., ET AL., 2005; CARDONA, J. & ZAPATA, M., 2003; ORLYK, Y., 2000; LEMAITRE, M., 2004; ARMANET, P., 2004; WOODHOUSE, D., 2004; SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S., 2004). Ahora, sólo queda centrarnos en uno de los grandes predictores de ese concepto: el de la satisfacción del profesorado...

3.2.- EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Tal y como decíamos antes, que el concepto de calidad fuera pasando del mundo empresarial y sanitario al académico era tan sólo una cuestión de tiempo (SANZ ORO, R., 2001; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009; SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; COLCLOUGH, C., ET AL., 2005; CARDONA, J. & ZAPATA, M., 2003; ORLYK, Y., 2000; LEMAITRE, M., 2004; ARMANET, P., 2004; WOODHOUSE, D., 2004; SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S., 2004). Así, uno de los principales indicadores que, al igual que ocurría en estos contextos, fue tomando cuerpo en la actividad cotidiana de nuestras instituciones educativas fue precisamente el nivel de satisfacción de los usuarios y agentes implicados en los procesos formativos formales, a saber: profesorado, padres, alumnado, etc. (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003).

Las primeras investigaciones serias, en este sentido, toman cuerpo, primero en universidades y centros de educación superior que, con un ojo puesto en el futuro, intuyen que un nuevo modelo de gestión se aproxima y quieren, cuanto antes, ponerse al día en este sentido (SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007, ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009; SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; DRIS MOHAND, Y., 2012; MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D., 2009; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003; VALENZUELA ROSENZUAIG, H., 2010; TOBÍAS, A., 2000; COLCLOUGH, C., ET AL., 2005; CARDONA, J. & ZAPATA, M., 2003; ORLYK, Y., 2000; LEMAITRE, M., 2004; ARMANET, P., 2004; WOODHOUSE, D., 2004; SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S., 2004).

Y es que las preocupaciones son muchas pero, quizá una de las más alarmantes es la que tiene que ver con la motivación del profesorado universitario, una de las más importantes fuentes de calidad de la docencia (SPITZER, M., 2006; GOLEMAN, D., 1995; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SANZ ORO, R., 2001; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993). En ese sentido:

“los profesores son tan susceptibles como cualquiera al elogio y al reconocimiento del trabajo que realizan. Es tarea de los administradores el comprobar si se ofrece a los profesores el reconocimiento suficiente” (SANTOS GUERRA, M.A., 1991: 31; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 376).

A esto hay que añadir la más que razonable inquietud de ARIAS ET AL. (1991) por la actitud y la cualificación del profesorado en un momento en el cual las reformas estructurales en el contexto universitario se suceden casi con la misma rapidez que arrancamos páginas de un calendario (SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007, ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009). En sus propias palabras:

“reformular títulos y planes sin que cambien las actuaciones del profesorado, la metodología, la organización docente, etc. sería cambiar sin cambiar: engordar el sistema pero no mejorar la cualificación profesional del titulado” (ARIAS ET AL., 1991, citado por SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 360)

Y es que, aparte del problema de la desmotivación, el reconocimiento social o la cualificación (SPITZER, M., 2006; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; GOLEMAN, D., 1995; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007, ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009), existe en el profesorado universitario español cierta tendencia al *“eruditismo insustancial”* que, en no pocas ocasiones, orienta su satisfacción profesional más hacia el logro de objetivos personales y metas académicamente espirituales que a la mejora de la calidad docente o a la preparación de profesionales más cualificados, no sólo para ejercer mejor su labor, sino para ser más autónomos y eficaces en la lucha contra el desempleo (SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993). De acuerdo con MARTÍN (1991) y BLASCO ET AL. (1991), es curioso que sean precisamente los docentes y los empresarios quienes más rápidamente se den cuenta del más que manifiesto alejamiento que existe entre trabajo y formación académica, de esta forma:

“La universidad tiene la obligación de elaborar planes de estudio conforme a las necesidades profesionales que la sociedad tiene; no puede permitirse el lujo de producir titulados para el paro, ni mantener a toda costa la institución universitaria, sirva o no sirva a los intereses de esa sociedad que la mantiene y necesita” (MARTÍN, N., 1991: 292; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993).

“Los empresarios, gestores de empleo y colegios profesionales se cuestionan incluso la actualidad y vigencia de la ciencia enseñada en la universidad. Por ejemplo, los sectores laborales del Principado de Asturias afirman que el

contenido de algunas asignaturas no responde ni a la importancia del ejercicio profesional ni a los usos derivados de la evolución tecnológica” (BLASCO. B. ET AL., 1991; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 339).

Y, por si esto no fuera bastante, el número de voces autorizadas que se unen a este pesar parece no tener fin, así:

“Con respecto a la adecuación de la enseñanza superior a las necesidades sociales, existe el convencimiento de que la universidad tiene una gran influencia en el desarrollo cultural de la región, pero no así en el desarrollo económico” (GARCÍA VALCÁRCEL, A. ET AL., 1991: 314)

“La respuesta a las demandas sociales implica necesariamente unas iniciativas y unas acciones que se salen de los caminos recorridos hasta ahora” (HERNÁNDEZ, A.J., 1991: 223; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 336).

“Surgidas estas iniciativas de grupos de intelectuales o de la mística universitaria por la “socialización del saber”, difícilmente han conectado con las verdaderas necesidades de la sociedad. Las representaciones de los entremeses de Miguel de Cervantes en la plaza o el recitado del romancero por las esquinas, el concierto ocasional o la conferencia erudita fueron cultura urbana trasplantada desde un medio geográfico y afectivamente alejado de la problemática urgente y vital del campesino o del obrero. Estas incursiones esporádicas del intelectual, del erudito o del artista, no sólo son ineficaces, sino quizá irritantes, porque constituyen la exhibición de una cultura urbana y dileitante frente a una cultura sencilla pero fundamental” (SÁENZ BARRIO, O., 1989: 64).

Como colofón, parece que ni siquiera las propias universidades confían en la capacidad de su propio profesorado, incluso a pesar de ser conscientes de que están empezando su andadura en la sociedad, pues continúan preocupadas por *“el inconveniente de la dotación de claustros dignos de confianza”* (MORENO, J. ET AL., 1991; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 336).

En realidad, visto el discurso anterior, y después de asumir lo que nos depara el nuevo modelo de gestión de las instituciones de educación superior del futuro (MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007, ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009; SCHEERENS, J., 1990; SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005), parece que la pregunta lógica ahora es: ¿y cómo afectan todos estos cambios al profesorado y a su labor?. Las respuestas en este sentido son variopintas y, aunque en muchos aspectos parecen converger, lo cierto es que todavía existe una profunda disparidad de opiniones al respecto (MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007, ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P., 2009; SCHEERENS, J., 1990; SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005)...

La mayor parte de los discursos parecen estar de acuerdo en el hecho de que el perfil competencial del profesor tiene necesariamente que cambiar para que la educación superior pueda cumplir con las nuevas demandas que están surgiendo en la sociedad del siglo XXI (VILLA, A. & POBLETE, M., 2007; ZABALZA BERAZA, M.A., 2003; PERRENOUD, P., 2004; TEJADA FERNÁNDEZ, J., 2005, 1999; TRUJILLO TORRES, J.M., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010). Desde este sentir común, son VALCÁRCEL (2003) y TEJADA FERNÁNDEZ (2009) quienes se aventuran a enumerar algunas de las nuevas capacidades que, de acuerdo con su opinión, deben formar parte del “repertorio” del nuevo docente universitario, a saber (VALCÁRCEL, M., 2003; TEJADA FERNÁNDEZ, J., 2009: 100):

- Competencias Cognitivas: Propias de la función de profesor de una determinada disciplina del conocimiento. Un saber amplio en los ámbitos académico específico y pedagógico / educativo.
- Competencias Meta – Cognitivas: Que le convierten, sin duda, en un profesional reflexivo y autocrítico con la enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática y concreta.
- Competencias Comunicativas: Que están estrechamente vinculadas al uso adecuado y pedagógico de los lenguajes científicos y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos, conferencias, lecciones magistrales, etc.).
- Competencias Gerenciales: Vinculadas a la organización y gestión eficiente de la enseñanza y de sus múltiples recursos en diversos ambientes y entornos / contextos de aprendizaje.
- Competencias Sociales: Que le permitan poner en marcha iniciativas y acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de coordinación, de trabajo en equipos y grupos de naturaleza diversa, etc.
- Competencias Afectivas: Que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Profundizan mucho más estos autores en su propio modelo, y entienden que, además y, por razones obvias, no podemos olvidarnos de las competencias meramente didácticas, en tanto que son las que definen de forma primigenia la labor docente (VILLA, A. & POBLETE, M., 2007; ZABALZA BERAZA, M.A., 2003; PERRENOUD, P., 2004; TEJADA FERNÁNDEZ, J., 2005, 1999; TRUJILLO TORRES, J.M., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010). Según esta concepción, el profesor universitario es, ante todo, un profesional experto en la disciplina académica correspondiente, entre cuyas competencias profesionales cabe destacar (VALCÁRCEL, M., 2003; TEJADA FERNÁNDEZ, J., 2009: 100):

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de los métodos y técnicas didácticas pertinentes para la optimización de los aprendizajes.
- Gestión de la interacción didáctica y relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente
- Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación.

PALOMARES RUIZ (2009), por su parte y, con una visión que se asemeja bastante a la de todos los autores anteriores (VILLA, A. & POBLETE, M., 2007; ZABALZA BERAZA, M.A., 2003; PERRENOUD, P., 2004; TEJADA FERNÁNDEZ, J., 2005, 1999; TRUJILLO TORRES, J.M., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010), entiende que todas aquellas nuevas competencias que deben acreditar estos renovados profesionales del nuevo milenio son, entre otras (PALOMARES RUIZ, A., 2009: 50):

- Dominar conocimientos para poder orientar el proceso de aprendizaje, evaluar formativamente, incentivar y motivar a todo el alumnado, etc.
- Saber hacer (SPITZER, M., 2006), a fin de que, al actuar y reflexionar en y sobre la acción, puedan construir su propio pensamiento profesional, asumirlo y poder actuar en consecuencia.

- Ser más sensible a los mensajes, contenidos e intereses del alumnado y estar más receptivo para poder establecer relaciones con otras instituciones educativas, con empresas, etc...
- Dominar idiomas, tecnologías de la información y la comunicación y estar dispuesto a la movilidad y a la realización de intercambios, a fin de integrarse en un nuevo modelo docente de dimensión internacional.
- Mejorar sus estrategias metodológicas y comunicativas para poder relacionarse con alumnado de diferentes países, condiciones y necesidades personales y de corte sociocultural.
- Saber estar y convivir con otros, participando y cooperando con los demás, incidiendo significativamente en una sociedad que se encuentra actualmente en un constante proceso de cambio y diversificación.
- Ser consecuente con sus ideas, planteamientos y sentimientos, analizando la realidad de forma reflexiva y crítica, ofreciendo incluso soluciones a los diferentes problemas que se van presentando durante el transcurso de la práctica profesional docente.
- Centrar su función docente en la orientación individualizada, para poder formar a alumnos emprendedores capaces de generar su propio trabajo, como profesionales comprometidos y válidos internacionalmente.
- Tener capacidad para olvidarse de lo que hacían anteriormente, no aferrándose al pasado, pues los avances científico – técnicos exigen que se adapten de manera permanente a las nuevas situaciones que se vayan produciendo en su contexto de desarrollo de su actividad profesional.
- Conseguir que se aprenda a ser, en un trabajo conjunto que realizan docentes y alumnado, en un proceso de mutuo enriquecimiento personal, siendo más tolerantes, democráticos y felices (SANTOS GUERRA, M.A., 2007).
- Poder dar respuesta a las demandas y cambios que, en relación con la formación y el empleo, en cada momento exige la sociedad en la que vive.
- Generar y promover actitudes positivas hacia la diversidad, la apertura y el respeto hacia las diferencias individuales como una forma de enriquecimiento social y cultural de todos los miembros de la comunidad universitaria.
- Conseguir fomentar el aprendizaje en cualquier momento de la vida, en cualquier país de la Unión Europea y con cualquier tipo de enseñanza.

Otra visión de este tema que merece igualmente ser tomada en cuenta es la que aporta el trabajo de PERRENOUD (2004), que entiende que las nuevas competencias del docente universitario se pueden sintetizar en el siguiente decálogo (TEJADA FERNÁNDEZ, J., 2009: 99; PERRENOUD, P., 2004):

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión del aprendizaje de los estudiantes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en el desarrollo de sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo, sobre todo cuando este tiene una clara naturaleza interdisciplinar.
- Participar en la gestión institucional de los centros de educación superior.
- Informar e implicar a los padres del alumnado.
- Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.).
- Afrontar profesionalmente los deberes y los dilemas éticos que pueden surgir de la práctica de la docencia.
- Organizar la propia formación continua.

Ante esta situación y, con la llegada de los primeros discursos acerca de la calidad en las instituciones educativas, importados, como ya decíamos antes, de los modelos eficientistas de gestión del mundo empresarial (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; DRIS MOHAND, Y., 2012), es lógico que los primeros estudios sobre satisfacción de profesorado y alumnado aparezcan precisamente en el entorno universitario (DRIS MOHAND, Y., 2012; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993). En este sentido, merece la pena hacerse cargo de los resultados de algunos de los más relevantes...

Quizá una de las primeras y más importantes investigaciones a este respecto fue precisamente la realizada en la Universidad de Granada por SÁENZ BARRIO, LORENZO DELGADO ET AL. (1993), quienes, a principios de la década de los noventa, decidieron hacer una importante medición de los niveles de satisfacción docente entre todo el claustro de la institución. Entre las principales conclusiones extraídas de su estudio, es especialmente interesante para nuestros intereses el destacar las siguientes (SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 401 – 402; DRIS MOHAND, Y., 2012):

1. El profesorado siente una enorme insatisfacción por todo lo que se refiere a su actividad investigadora.
2. Dentro de un estado general de insatisfacción, los profesores se sienten satisfechos por la producción científica que generan, dadas las circunstancias reales, o por lo menos percibidas, en la que se desarrolla su actividad investigadora.
3. Esta situación obstruccionista de la labor investigadora se concreta en la escasez de medios materiales y, lo que es peor, en el escaso apoyo prestado por la administración.
4. Los profesores se sienten insatisfechos por el escaso reconocimiento a su labor investigadora y a su producción científica, tanto por parte de los alumnos como de la administración pública, cuya reciente actuación evaluadora ha provocado el más alto nivel de insatisfacción.
5. Si bien el nivel de satisfacción es bajo en todos los profesores, se detectan diferencias estadísticamente significativas en función de diversos factores considerados, a saber concretamente:
 - El Tipo de Centro: Los profesores de escuela universitaria se sienten más insatisfechos que los de facultad.
 - Localización Geográfica: Los profesores de la periferia se sienten más insatisfechos que los destinados en el núcleo urbano.
 - Categoría Profesional: De las diversas categorías consideradas, los más insatisfechos son los profesores titulares de escuela universitaria, y los más satisfechos los catedráticos de universidad.
 - Sexo: Las mujeres se sienten más insatisfechas que los hombres.
 - Antigüedad Profesional: El nivel de satisfacción es inversamente proporcional a la antigüedad en la profesión.
 - Cargo Académico: Quienes ocupan un cargo académico se sienten más satisfechos que quienes no lo ostentan.

De acuerdo con estos autores, además, la universidad moderna debe responder al reto de la diversidad que se presenta en sus estudiantes y profesores. Así, (SÁENZ BARRIO, O.; LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 403; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Respecto de los primeros, el cuerpo estudiantil está afectado por la diversidad de edad, género, raza, cultura, capacidad y dedicación. La universidad tendrá que encarar decisivamente los problemas de la multiculturalidad, olvidándose del “*alumno medio*” y del “*colectivo homogéneo*” que sostenía la docencia irreflexiva de otras épocas. Cada estudiante es un ser singular que tiene derecho a que, sin merma de los estándares de

rendimiento establecidos por su facultad, escuela o departamento, se pongan a su disposición los medios y recursos para avanzar a su propio ritmo y de acuerdo con las capacidades que muestre. Las técnicas de autoinstrucción y las de “*aprendizaje de dominio*” deberían ser instrumentos de rutina en una universidad que se tiene por moderna.

- En relación con los profesores, la universidad tendrá que comprometerse en la defensa de la competencia frente a la incompetencia, evitar el monopolismo y el totalitarismo ideológico, la convivencia de diferentes valores y objetivos, promover la colegialidad en la docencia, la investigación y el gobierno de los centros, concertar las disonancias en la toma de decisiones, y cohonestar el liderazgo con la libertad.

Siguiendo una línea de trabajo similar, FERNÁNDEZ RICO ET AL. (2007), realizaron una investigación con el propósito de medir la satisfacción del alumnado en referencia a la docencia recibida en la Universidad de Oviedo. Entre los principales resultados que se obtuvieron son especialmente destacables (FERNÁNDEZ RICO, J.E. ET AL., 2007: 211 – 212; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- La diversidad de asignaturas por tipología y ámbitos de estudio hace difícil relacionar, a nivel general, el éxito académico del alumnado con su satisfacción por la enseñanza recibida. No obstante, al agrupar las disciplinas por el éxito conseguido, se aprecia claramente que la satisfacción con la docencia es más alta en los grupos con mayor porcentaje de aprobados (éxito).
- Se confirma que la expectativa de aprobar, definida por la diferencia existente entre el alumnado matriculado y el presentado a examen, constituye una variable moduladora de la relación entre el éxito y la satisfacción, de manera que se aprecia mayor insatisfacción en aquellas materias en las que un gran número de estudiantes matriculados no llega a presentarse a examen, por cuanto se ven incumplidas sus expectativas de aprendizaje.
- Finalmente, cabe señalar que las variaciones apreciadas en la relación éxito / satisfacción por tipos de estudio, muestran cierta homogeneidad, con predominio de la relación directa entre ambas variables si bien, en las carreras técnicas y de humanidades, hay algo más de dispersión, al ser más frecuente la relación inversa.

Por su parte, FRÍAS AZCÁRATE (2006) fue más allá de los límites de una determinada institución, y pronto amplió de miras el horizonte de la investigación acerca de los niveles de satisfacción del profesorado universitario (SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; DRIS MOHAND, Y., 2012; GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M., 2003), centrando su trabajo en todas las instituciones públicas españolas de educación superior. De acuerdo con esta autora, la satisfacción laboral de este colectivo docente adquiere el mayor grado de significación en los siguientes aspectos (FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006: 191; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- La dedicación a una profesión que es la que más gusta. La palabra vocación es la que más aparece en el vocabulario de la gran mayoría del profesorado encuestado, excepto los que aparecen en escuelas y facultades técnicas.
- El reconocimiento profesional y personal de los compañeros de trabajo, de la institución universitaria a la cual pertenecen, del mundo universitario en su conjunto y del resto de la sociedad. Este reconocimiento opera, además, en distintos niveles de manifestación, a saber: económico, valoración de la aportación científica e intelectual, capacidad docente e investigadora y obtención de prestigio / status, constituidos a partir de sus conocimientos y de su acceso al saber, de la aportación de dichos conocimientos mediante la docencia y, sobre todo, las publicaciones, y por la pertenencia a este colectivo universitario y la categoría conseguida: la figura de catedrático como máximo exponente de la carrera académica.
- La valoración enormemente positiva de las características que tiene la realización de este trabajo: su libertad y flexibilidad para organizarse el desempeño de sus tareas. Este aspecto marca una gran diferencia cuando se compara con el ejercicio de otras profesiones.

- La posición de estabilidad laboral que conlleva el hecho de ser profesor fijo: genera tranquilidad en los que ya son funcionarios públicos y deseo y expectativas de conseguir una plaza estable entre los docentes contratados.

En materia de género y edad también encuentra su estudio ciertas diferencias significativas en los niveles de satisfacción de los docentes encuestados que, cuando menos, deben tenerse en cuenta. En este sentido (FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006: 196; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Las profesoras ejercen una posición crítica sobre el nivel de satisfacción laboral de igual modo que lo hacen los hombres. Sin embargo, sus aspiraciones en la carrera académica están condicionadas por hacerla compatible con su mundo privado / personal / familiar. Valoran su profesión, pero la mayoría considera que su importancia está delimitada por el ámbito personal.
- Los profesores, por el contrario, se vuelcan mucho más en sus respectivas carreras académicas, sin las limitaciones que aducen las mujeres, debido, sobre todo a que, tradicionalmente, determinadas responsabilidades familiares les suelen corresponder a ellas. Este aspecto, no obstante, no suele aparecer de manera explícita en sus discursos, bien porque no son plenamente conscientes, o bien porque el manifestarlo abiertamente sería *“políticamente incorrecto”*. Sin embargo, este hecho se detecta inequívocamente en los resultados obtenidos en la investigación realizada por esta autora.
- Los profesores de mayor edad que son fijos y gozan de estabilidad laboral adoptan posiciones personales más desapasionadas y escépticas, a la vez que muestran poca confianza en cuanto a la existencia de soluciones que puedan mejorar su situación profesional. No obstante, su solidaridad personal les permite mantener una posición crítica con respecto a la situación de los jóvenes contratados.
- Los docentes más jóvenes mantienen perspectivas actitudinales y motivacionales más activas, acordes tanto con la etapa de su ciclo vital como de su correspondiente ciclo profesional.

Lo curioso del estudio de esta investigadora es que, pese a que ella no se atrevió, como decíamos en páginas anteriores, a conceptualizar los términos *“satisfacción profesional”* o *“satisfacción docente”*, sí que pidió a los entrevistados que lo hicieran, obteniendo así una definición del término que se sustentaba en dos ejes fundamentales (FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006: 193; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Eje de los Elementos que Integran el Mundo Simbólico: La imagen de lo que representa la universidad y ser profesor universitario, el status que comporta el ejercicio de esta profesión y obtener una categoría profesional, el prestigio avalado por cumplir una función social dotada de valor, la distinción de ejercer una profesión al margen del mercado (el profesor universitario no siente que tenga que entrar en el juego de la oferta y la demanda, etc.).
- Eje de los Elementos Físico – Materiales y Económicos: Obtención de una remuneración económica *“digna”*, disponibilidad de medios y recursos para ejercer con criterios de calidad la docencia y la investigación, acceso a medios para relacionarse con universidades extranjeras (posibilidad de viajes a congresos, cursos, estancias, etc.) que permita estar en la punta de lanza de los trabajos reconocidos por la comunidad científica internacional, etc.

Parece pues, innegable, que la satisfacción docente tiene en gran medida y, de forma general, las mismas connotaciones vitales a nivel personal, social y afectivo que en el resto de niveles del sistema educativo (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988), y ello es porque:

“... al ser el trabajo el medio de satisfacer gran parte de las necesidades sociales, su influjo se extiende a la vida entera del sujeto. La humanización del mundo del trabajo requiere tener en cuenta esta variable” (GORDILLO, M.V., 1988; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993: 403)

Y es que, como podemos comprobar en reiteradas ocasiones, existen igualmente factores intrínsecos que tienen una incidencia bastante más directa que los ambientales en la satisfacción del profesorado (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988). Uno de ellos es el reconocimiento y el valor de la función docente desde el punto de vista social, pues:

“...es preciso conocer el valor que para la sociedad tiene la cultura, el conocimiento, la enseñanza, el saber. En definitiva, ¿qué significa ser profesor en esta sociedad?” (SANTOS GUERRA, M.A., 1991: 12)

Cuando estas investigaciones se trasladan, precisamente, al ámbito de la enseñanza primaria y secundaria, los resultados son sustancialmente diferentes, sobre todo porque muchas de las problemáticas que tienen lugar en estos niveles, sencillamente no tienen cabida en el entorno universitario, debido al tipo de funcionamiento institucional en ambos niveles, por el carácter y el tipo de enseñanza impartida y por el grado de maduración del alumnado, mucho mayor en entornos de educación superior (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988). En cualquier caso, no podemos ignorar para nuestras pretensiones los resultados que vamos a tomar en consideración en las próximas páginas...

Para MAÍLLO ET AL. (2008), que realizaron una investigación sobre satisfacción docente en el ámbito de las escuelas católicas de Madrid, resulta evidente que las mayores motivaciones que tiene el profesorado son de tipo interno. Les gusta mucho su trabajo, que consideran muy valioso, son responsables y tienen grandes ansias por mejorar. Lo que más les satisface es realizar bien su labor (tarea), a la que tienen en gran valía (creencias y valor) y lo que más les motiva son las expectativas de mejorarlo (expectativas de logro). Otros aspectos a tener en cuenta en las políticas de dirección y gestión de estos centros para la mejora de la satisfacción de su profesorado son los siguientes (MAÍLLO, A. ET AL., 2008: 117; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- El buen ambiente y la comunicación eficaz, que están estrechamente ligados con la satisfacción del profesor y con la percepción de un clima social positivo.
- La insatisfacción y el malestar, que aumentan cuando las funciones no están bien definidas.
- Un 40% se muestran críticos con el trabajo cooperativo y en equipo, aspecto que se relaciona estrechamente con la insatisfacción laboral y el estrés.
- El grado de satisfacción disminuye con la edad. No obstante, esta valoración no está relacionada con el género aunque sí con el grado de estudios alcanzado, con el puesto de trabajo y con el nivel de enseñanza.
- La satisfacción se relaciona también de manera positiva con las condiciones organizacionales y con las competencias individuales en resolución de conflictos.
- A mayor nivel de competencia para afrontar y resolver conflictos corresponde un índice de satisfacción más elevado. Las condiciones físicas, los factores individuales y las condiciones sociales también se relacionan directamente y en grado medio con la satisfacción. Esta situación positiva, aunque mejorable, debería ser igualmente un

motivo de satisfacción para los directivos de los colegios estudiados, pero a la vez una llamada de atención por las razones dadas anteriormente.

Las investigaciones de CAMACHO ET AL. (2002), por su parte, más relevantes que en el caso anterior al haberse realizado sobre una muestra mucho más amplia de encuestados (MAÍLLO, A. ET AL., 2008; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012), muestran la insatisfacción del profesorado respecto a las relaciones con la administración educativa (60%), las relaciones con los padres y madres del alumnado (16%), por el escaso reconocimiento y gratificación social que reciben como docentes (42 %), por la preparación y formación recibida (57 %), y respecto a las relaciones con el alumnado, especialmente en lo tocante a la convivencia y en el tratamiento de la disciplina (30 %) (DRIS MOHAND, Y., 2012; SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; GORDILLO, M.V., 1988).

De acuerdo con estos investigadores, los aspectos concretos que generan mayor insatisfacción son los estrechamente vinculados con la convivencia, la disciplina escolar y el malestar docente, si bien cabe destacar que su descontento, en general, se debe a (CAMACHO, C. ET AL., 2002: 3; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- La administración educativa, sobre todo con el nivel de burocracia exigida al profesorado.
- La reducción de recursos y de personal docente necesarios para llevar a cabo una enseñanza de calidad.
- La falta de medios y apoyo que ayuden y garanticen la atención a la diversidad.
- El exceso de alumnos por aula, lo que impide atender bien a la heterogeneidad del centro.
- La falta de motivación del alumnado en el aula que conduce a problemas de disciplina.
- La poca implicación de las familias en la educación de sus hijos, dejando solo al profesorado en el tratamiento de los problemas de disciplina y académicos.
- Los aspectos relacionados con la formación docente, sobre todo porque al profesorado se le pide y encomienda, de forma reiterada, tareas para las cuales no ha sido formado.
- El sistema de calificación y promoción automática del alumnado, que crea verdaderos problemas en el aprendizaje y la motivación, ocasionando problemas en la convivencia, desde los alumnos disruptivos.
- La edad de enseñanza obligatoria, establecida hasta los 16 años para aquel alumnado que está escolarizado en contra de su voluntad. Así como la edad exigida para poder beneficiarse de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I.).

Siguiendo esta misma línea de trabajo (MAÍLLO, A. ET AL., 2008; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; CAMACHO, C. ET AL., 2002: 3; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012), SALES CIGES ET AL. (2008) se centraron más en la satisfacción del profesorado de enseñanza secundaria, pero desde el punto de vista de la concepción y el pensamiento de estos profesionales, obteniendo los siguientes resultados (SALES CIGES, A. ET AL., 2008: 17; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Existe un alto grado de congruencia o concordancia entre las concepciones educativas del profesorado y su conducta docente (instruccional y de gestión), de tal forma que se da una relación directa y positiva entre las concepciones y creencias psicopedagógicas centradas en el profesor y en el producto con las tareas instructivas de carácter expositivo y una gestión del aula autocrática, y una relación directa y positiva entre las concepciones y creencias psicopedagógicas centradas en el alumno y en el proceso con las tareas instructivas de carácter abierto - orientadas y una gestión del aula negociada, no así al contrario. En función de ello, se puede confirmar la existencia de

un posicionamiento bipolar conformado por las perspectivas docentes transmisiva y constructivista.

- Se da una asociación positiva y significativa entre las concepciones docentes centradas en el alumno - proceso y el nivel de implicación y satisfacción manifestado, y viceversa, una asociación negativa y significativa entre las concepciones docentes centradas en el profesor - producto y el nivel de implicación y satisfacción del profesorado.
- Se da una asociación positiva y significativa entre las acciones docentes (instruccionales y de gestión), de corte más constructivista, y el nivel de implicación y satisfacción manifestado; mientras que se da una asociación negativa y significativa entre las acciones docentes (instruccionales y de gestión), de corte más transmisivo, y el nivel de implicación y satisfacción del profesorado.

Tampoco podemos ignorar el trabajo que realizó BOSCH CABALLERO (2002) hace varios años sobre 487 docentes de centros de Primaria y Secundaria de Las Palmas de Gran Canaria, en el cual obtuvo como resultado más significativo el que citamos a continuación (BOSCH CABALLERO, M.C., 2002: 3; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012):

“... el profesorado dice estar satisfecho con su profesión y su mayor satisfacción la ubican en el gusto por enseñar y aprender de los alumnos. Se consideran buenos profesores en general y, humanamente, se sienten recompensados. Intentan enseñar algo más que contenidos, lo cual es coherente con una profesión donde la relación humana está presente en todo momento, sobre todo, considerándose elementos importantes en la formación de la juventud. Localizan su mayor insatisfacción en la falta de reconocimiento social, lo cual no es extraño debido a las incontables exigencias que la sociedad le está imponiendo y lo contestada que está siendo su función en los últimos años. Sin embargo, nosotros nos preguntamos si esa elevada satisfacción no tendrá más que ver con la necesidad que tenemos los profesores de sentirnos orgullosos de nuestros supuestos éxitos, pues raramente damos nuestro trabajo a evaluar a aquellos que directamente reciben nuestras enseñanzas”.

El interés, por otra parte, de las investigaciones de CABALLERO MARTÍNEZ ET AL. (2003) siempre estuvo más centrado en aquellos docentes que ejercían algún tipo de labor de gestión en sus instituciones de trabajo. Así, en un estudio inicial sobre la satisfacción de los secretarios de los centros de enseñanza no universitaria andaluces, obtuvo resultados que, sin duda, también son de interés para esta investigación, a saber (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003: 218 – 219; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- En la dimensión de *“Realización Profesional”*, el grado máximo de insatisfacción de los secretarios se encuentra en estos aspectos: las facilidades institucionales para la resolución de problemas, las posibilidades de promoción profesional / académica, la tensión que comporta su trabajo, el complemento económico que perciben, el tiempo de que disponen para realizar sus tareas, la libertad y autonomía que les ofrece el cargo para tomar decisiones y las condiciones materiales y generales en las que realizan su trabajo. Por el contrario, el mayor grado de satisfacción se encuentra en: el clima del centro, la relación con el desempeño de sus funciones, el carácter reversible del cargo, el nivel de logro alcanzado en su trabajo, el clima del centro y el desempeño cotidiano del cargo.
- En la segunda dimensión, *“Relaciones Personales”*, los resultados se dividen en cuatro ámbitos esenciales, concretamente:
 - Interacción Secretario - Alumnos: De los aspectos que comprende, sólo en dos (la dedicación e interés de los alumnos por el estudio y la participación de los alumnos en los órganos de gobierno) existe insatisfacción por parte de los secretarios, mientras que, en el resto, el grado de satisfacción es moderado.
 - Relaciones con los Compañeros: Los dos aspectos que les producen insatisfacción son: la existencia de problemas, presiones políticas y resistencias entre los compañeros y las posibilidades de intercambiar y compartir conocimientos con colegas de otros centros.

- Relaciones con los Padres: En casi todos los aspectos relacionados con éste ámbito existe un grado de insatisfacción moderada, destacando por ejemplo: la objetividad de los padres al afrontar los problemas de sus hijos, la preocupación de los padres por el estudio de sus hijos, la ayuda que prestan los padres al trabajo de los profesores, la participación de los padres en la resolución de problemas, etc.
- Relaciones con la Administración Educativa y Municipal: Es el ámbito que ha producido mayor grado de insatisfacción en los secretarios, ya que, en todos los aspectos que comprende, el grado de insatisfacción ha sido alto o muy alto.
- La tercera dimensión, esto es, la “*Estructura Organizativa*”, comprende cuatro ámbitos de estudio de los que se extrajeron las siguientes conclusiones:
 - El Centro Docente: Que les produce un grado de satisfacción moderada, excepto en algunos aspectos, como la disponibilidad de recursos materiales y recursos tecnológicos, lo que les induce insatisfacción moderada.
 - Los Equipos y Departamentos: Que se encuentran en segundo lugar respecto al grado de insatisfacción, pues, de los catorce aspectos que comprende, en doce de ellos existe un grado moderado o alto de insatisfacción, mientras que en los dos restantes no se pronuncian.
 - El Claustro de Profesores: En cuyas cuestiones los secretarios han manifestado siempre un grado de satisfacción moderada.
 - El Consejo Escolar: Respecto al cual los secretarios también han manifestado siempre un grado de satisfacción moderada.
- Por último, en relación al análisis comparativo hecho en función de las diversas variables demográficas, se puede concluir, en términos generales, que los secretarios que se sienten más satisfechos son los que tienen más edad, más experiencia docente, llevan más tiempo ejerciendo el cargo, poseen un nivel más alto de preparación, consideran poseer plena autonomía para tomar cualquier decisión y han realizado varias actividades de formación para directivos.

Fue igualmente este autor quien, dos años atrás, se preocuparía también ostensiblemente por el nivel de satisfacción de los directores escolares andaluces, obteniendo, entre otros, los siguientes resultados (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 147 – 213 CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; DRIS MOHAND, Y., 2012):

- Amplia mayoría en lo que a satisfacción por el desempeño del cargo se refiere, con más de un 57 % de los directores encuestados, apareciendo igualmente diferencias estadísticamente significativas en estos niveles de contento en casi todas las variables habituales con la excepción de la provincia, género, la formación profesional o las horas de docencia y el nivel de autonomía.
- Escasa satisfacción con respecto al reconocimiento social que tiene la función de director escolar, siendo el hecho de llevar más tiempo ejerciendo el cargo, haber realizado actividades formativas y considerar que estas les han sido útiles para el desempeño de sus funciones habituales, las que generan mayor grado de satisfacción frente al resto de sujetos que componían la muestra de estudio seleccionada por este autor.
- Un manifiesto descontento secundado por casi una mayoría absoluta de los encuestados (42.5 %) en lo que a las condiciones generales de realización del trabajo directivo se refiere, si bien se encontraron ciertas diferencias de opinión en función de las diferentes provincias de la comunidad autónoma andaluza que tomaron parte en el estudio.
- El ejercicio de la dirección en las instituciones educativas andaluzas comporta un elevado nivel de tensión personal para más del 66 % de los participantes en el estudio, siendo los directores que soportan más tensión en su trabajo los que se encuentran en las siguientes condiciones:
 - Ejercen el cargo en centros en los que el nivel económico predominante de los alumnos es manifiestamente bajo.

- Llevan sólo dos años ejerciendo el cargo.
- Dedican menos tiempo a la docencia directa con los alumnos (hasta ocho horas semanales).
- No dedican ningún tiempo concreto al desarrollo de tareas de resolución de problemas o de investigación.
- Amplia insatisfacción respecto a las posibilidades de promoción profesional / académica de la dirección, secundada por más del 60 % de la muestra, si bien, aunque resulta evidente que el futuro parece poco prometedor para los directores, el acceso al cargo sí que parece más asequible, en tanto que satisface mucho más a aquellos que fueron elegidos por designación administrativa del consejo escolar de sus centros frente a los que accedieron por mandato de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Existe igualmente un amplio descontento, secundado nuevamente por más del 60 % de los sujetos que opinaron en el estudio, en lo que se refiere tanto al escaso tiempo disponible que tienen para la realización de sus tareas de dirección como a la falta de autonomía y libertad para tomar decisiones propias, lo cual, a su juicio, obstaculiza la eficaz gestión de la institución educativa que se les ha encomendado.
- En el ámbito de las relaciones personales, la satisfacción de estos sujetos aumenta considerablemente (más de un 60 % en la mayoría de los casos encuestados) en los siguientes aspectos:
 - La flexibilidad y apertura que poseen los directores ante las iniciativas y la participación de los alumnos en la vida cotidiana del centro.
 - La existencia de un adecuado nivel de convivencia y un ambiente sano de trabajo.
 - El respeto por las normas de convivencia dentro de la institución por parte del alumnado.
 - La integración personal y profesional con su compañeros / colegas del centro educativo.
 - La ayuda que reciben de sus colegas para el ejercicio de las funciones directivas.
 - El prestigio que, como directores, poseen entre sus compañeros del centro educativo.
 - Las relaciones con los compañeros de trabajo fuera del ámbito y el horario escolar.
 - El clima de trabajo particular que predomina entre sus compañeros de trabajo en la institución.
 - El respeto a las aportaciones que cada profesor realiza al desarrollo de la escuela.
 - El alto grado de cumplimiento por el trabajo bien hecho por parte de los compañeros de trabajo.
 - La participación de los padres en los órganos de gobierno del centro.
- También aparecen, no obstante, en este ámbito, ciertos aspectos que provocan el descontento mayoritario de los directivos. Por destacar alguno de ellos podemos señalar los siguientes:
 - La preocupación de los padres por el estudio efectivo y el progreso académico de sus hijos.
 - La objetividad de los padres al afrontar los problemas que tienen sus hijos durante su estancia en la escuela.
 - La más que evidente carencia de medios y recursos que la administración pública pone a disposición de los directores escolares para el ejercicio de sus funciones y la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje del alumnado.

- El escaso apoyo que la administración otorga habitualmente a los directores de centro.
 - La baja coordinación entre las administraciones.
 - La casi nula cooperación de ayuntamientos, asociaciones de vecinos, culturales, deportivas, etc., con el desarrollo de las actividades cotidianas y la vida del centro.
- En lo referente a la estructura y dimensión organizativa de las instituciones escolares en las cuales desarrollan su trabajo, algunos de los aspectos que más satisfacen a la mayoría de los directores que tomaron parte en la investigación son los que pasamos a citar a continuación:
 - La existencia de unos objetivos globales de centro clara y precisamente definidos.
 - La adecuada planificación de las tareas comunes que se generan en la vida cotidiana de la escuela.
 - Las posibilidades de participación en la actividad diaria de la escuela.
 - La coordinación de todo el profesorado del centro en aspectos que son considerados como fundamentales.
 - El nivel de diálogo y colaboración entre los miembros que componen el equipo directivo.
 - El clima de las reuniones de los miembros que componen la comunidad educativa del centro.
 - La estructura de organización y gestión que ofrece su colegio en la actualidad.
 - El clima en el que se desarrollan los equipos y departamentos.
 - La eficacia del claustro como órgano para la discusión y toma de decisiones sobre cuestiones profesionales del trabajo docente.
 - El clima existente entre los miembros que componen el claustro y el director del centro.
 - La influencia que tiene el claustro en las decisiones que se toman en el centro.
 - Las competencias administrativas y de gestión que la normativa atribuye al claustro.
 - La participación del profesorado y la planificación de las reuniones habituales del claustro.
 - El grado de eficacia y operatividad de las reuniones del claustro, así como el de cumplimiento de todos los acuerdos que se toman en sus reuniones habituales.
 - La relación de equilibrio y estabilidad que existe entre el consejo escolar y el claustro de profesores.
 - La eficacia del consejo escolar como órgano máximo de gestión y participación de la comunidad educativa.
 - La eficacia en el cumplimiento de las funciones propias que se atribuyen al consejo escolar.
 - El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las diferentes reuniones de los miembros de la comunidad educativa del centro.
 - El estado actual de las relaciones existentes entre los padres, los alumnos y el profesorado.
 - El grado de aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman el consejo escolar.
 - El ambiente de colaboración, coordinación y respeto existente entre los miembros del consejo escolar.
 - La influencia del director en la toma de decisiones del consejo escolar.
 - El clima que se percibe en el consejo escolar.

- En cuanto a aquellos aspectos organizativos que más descontentan a los directores encuestados destacan:
 - La disponibilidad de los recursos materiales en sus centros escolares de trabajo.
 - La disponibilidad de los recursos tecnológicos esenciales en sus centros de trabajo.
 - La preocupación de los equipos y seminarios por implantar nuevas metodologías, sugerir actividades, motivar el trabajo, asistir a los profesores en su docencia, etc.
 - La escasa dedicación a la coordinación curricular.
 - La dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.).
 - La predisposición y creencia, por parte de los compañeros, en el trabajo de estos equipos y / o seminarios.
 - La más que insuficiente coordinación que existe respecto a programas, metodología, evaluación, etc.
 - La casi total inexistencia de la potenciación de las tareas de investigación en grupo.
 - La inexistencia del reconocimiento e incentivo por parte de la administración al trabajo efectivamente realizado por todos los coordinadores de la institución escolar.
 - La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela.
 - La organización y disponibilidad de los recursos económicos y materiales.
 - La operatividad y eficacia de las reuniones que se llevan a cabo en el seno de la institución.
 - La insuficiente adecuación de la plantilla a todas las exigencias que implica el desarrollo de la calidad educativa.
 - El clima percibido en los equipos y / o seminarios.

Tal y como se puede apreciar a lo largo de este breve recorrido por la investigación acerca de la satisfacción docente en los contextos educativos, aunque existe consenso en los resultados intranivel, sin embargo, las conclusiones internivel son variadas y de índole muy amplia (BOSCH CABALLERO, M.C., 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SALES CIGES, A. ET AL., 2008; CAMACHO, C. ET AL., 2002; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988; DRIS MOHAND, Y., 2012).

Es cierto, en la universidad la satisfacción del profesorado está más relacionada con variables de corte personal como el reconocimiento social, la incentivación de la productividad científica o el impacto del trabajo a nivel nacional e internacional, así como con la adquisición de la condición de catedrático, algo que parece ser siempre muy especial para todos estos docentes. En cualquier caso, además, en este entorno, el aumento de la edad va incrementando los niveles de escepticismo y descontento de los encuestados, por lo que, según parece, una gran parte de la dirección a seguir tiene que ver, desde un punto de vista longitudinal, con la mejora de las condiciones de la carrera profesional de estos sujetos, algo que, vista la actual crisis social y económica que estamos sufriendo, se revela como más que necesario si queremos que, efectivamente, la universidad responda a las nuevas demandas que la sociedad está efectuando a las instituciones de educación superior (SANZ ORO, R., 2001; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ

GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988).

En los ámbitos no universitarios, como la enseñanza primaria o secundaria, la satisfacción docente gira más en torno a variables sociales que a estrictamente personales. En ese sentido, para el profesorado de estos niveles importa más el grado de coordinación de los agentes del centro para mejorar su eficacia, la integración en un buen equipo de trabajo, las relaciones profesionales con el resto de miembros de la comunidad educativa, la implicación de los padres en la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos y en la actividad cotidiana y toma de decisiones del centro, la mejora de las infraestructuras y la obtención de los recursos materiales y tecnológicos adecuados para hacer bien su trabajo, etc. (BOSCH CABALLERO, M.C., 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SALES CIGES, A. ET AL., 2008; CAMACHO, C. ET AL., 2002; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988; DRIS MOHAND, Y., 2012). En este contexto, sin embargo, la edad parece ser más una ventaja que un inconveniente, en tanto que son los profesores más veteranos los que valoran más todos estos aspectos que se han considerado, asumiendo entonces que la dirección a seguir, por parte de la administración, va más en torno al aumento de la inversión en infraestructuras, a la mejora de la coordinación con cada institución y al fomento de la buena relación con todos los miembros de la comunidad educativa, lo que parece indicar que uno de los caminos a tener en cuenta para mejorar el estado anímico de estos profesionales pasa por la revisión, tanto de las condiciones de acceso a la función docente, como de las existentes en los primeros años de vida laboral, en donde nimiedades como los sistemas de traslado, el estado del centro y de su contexto más inmediato o las tareas asignadas pueden minar seriamente la vocación y la satisfacción de excelentes profesionales que, en no pocas ocasiones, se quedan en el camino por no poder aguantar las presiones de esta primera etapa de su desarrollo como maestros (BOSCH CABALLERO, M.C., 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SALES CIGES, A. ET AL., 2008; CAMACHO, C. ET AL., 2002; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988).

Hechos estos matices, la pregunta ahora es... ¿cumple la escuela rural en Andalucía todos estos preceptos?, ¿se han realizado investigaciones a este respecto en este nivel educativo?. Veámoslo a continuación...

3.3.- EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN EN LA ESCUELA RURAL ANDALUZA

Como ya habíamos visto detalladamente en el capítulo primero, la situación del profesorado en la escuela rural española nunca fue demasiado halagüeña, llegando incluso hasta el punto de que muchos docentes, en cuanto podían, dejaban el campo para volver al medio urbano, en donde sus oportunidades personales y profesionales aumentaban considerablemente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2008, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a).

Y es que los primeros resultados científicos obtenidos en Andalucía con la aparición de nuevas investigaciones no dejaban lugar a dudas acerca de los graves problemas que estaba sufriendo este colectivo desde hacía bastantes años (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2008, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010b)...

Para empezar, el primer tropiezo nos llega con el tema formativo: casi un 90 % de los maestros en ejercicio en el medio rural andaluz tiene, simplemente y como titulación de acceso a la docencia, los estudios de la diplomatura de magisterio, requisito mínimo exigido por las leyes españolas, pero insuficiente a todas luces, no sólo en una sociedad altamente competitiva a nivel de conocimiento, sino también en un contexto muy específico y especialmente peculiar que requiere de un nivel instructivo profesional superior (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005: 126; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2008, 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Desde este punto de vista, los resultados aportados por el gráfico 2 son más que elocuentes sobre este particular respecto:

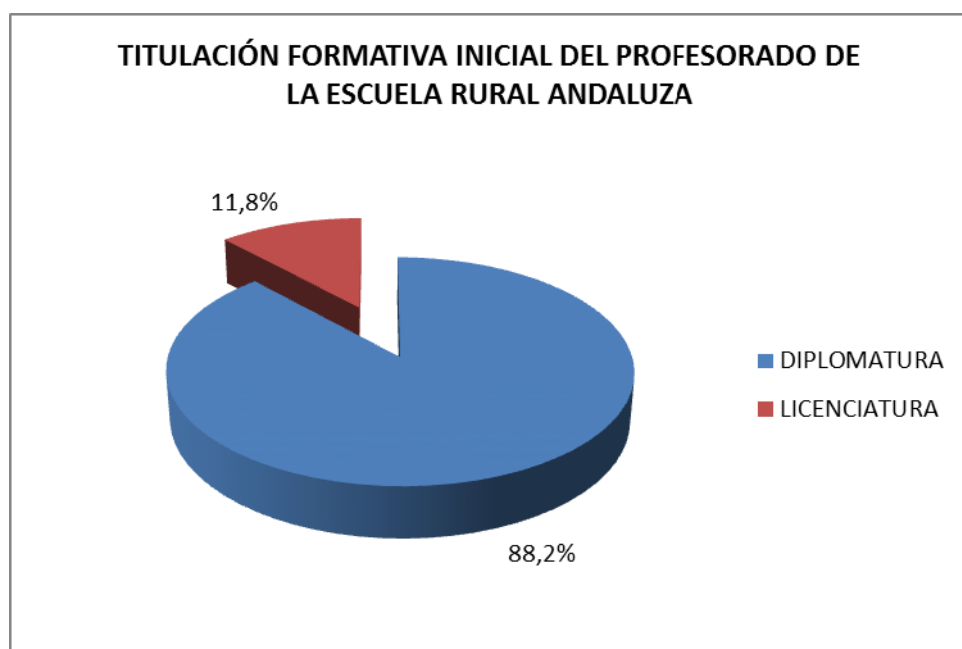


Gráfico 2: Titulación Universitaria de Acceso a la Docencia en el Medio Rural Andaluz. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 126)

Por si esto no fuera bastante, parece que la formación recibida tampoco fue especialmente buena o, cuando menos, adecuada a la realidad del medio rural, contexto al que iban a destinar estos docentes su labor profesional. En realidad, en lo que a formación inicial y práctica del profesorado del medio rural se refiere, está constatado que las prácticas de la carrera son totalmente ineficaces, sobre todo porque la gran mayoría de maestros en preparación no acceden nunca a este tipo de centros durante su etapa de formación inicial (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; CRUZ, J., JIMÉNEZ, E. & GUTIÉRREZ, L., 2007). Concretamente, el 95,6 % del profesorado, prácticamente su totalidad, no realizó las prácticas de enseñanza en uno de estos centros, e igualmente, son muy pocos los maestros, el 15 %, que durante sus años de docencia han tenido a alumnos de prácticas de enseñanza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012)...



Gráfico 3: Tipo de Centro de Prácticas de Enseñanza Durante la Formación Inicial. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 126)

Sin duda, los resultados obtenidos a este respecto, al menos en Andalucía, resultan demoledores: casi un 85 % del profesorado del medio rural en ejercicio considera que su formación inicial resultó poco o, principalmente, nada adecuada al desarrollo de la labor profesional en este contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). De acuerdo con esta opinión, el profesorado manifiesta que, durante sus estudios de magisterio en la facultad, aprendió poco o nada sobre el trabajo en el entorno rural, lo cual, obviamente, supuso un fuerte obstáculo para su labor profesional cuando llegó a su actual centro de trabajo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

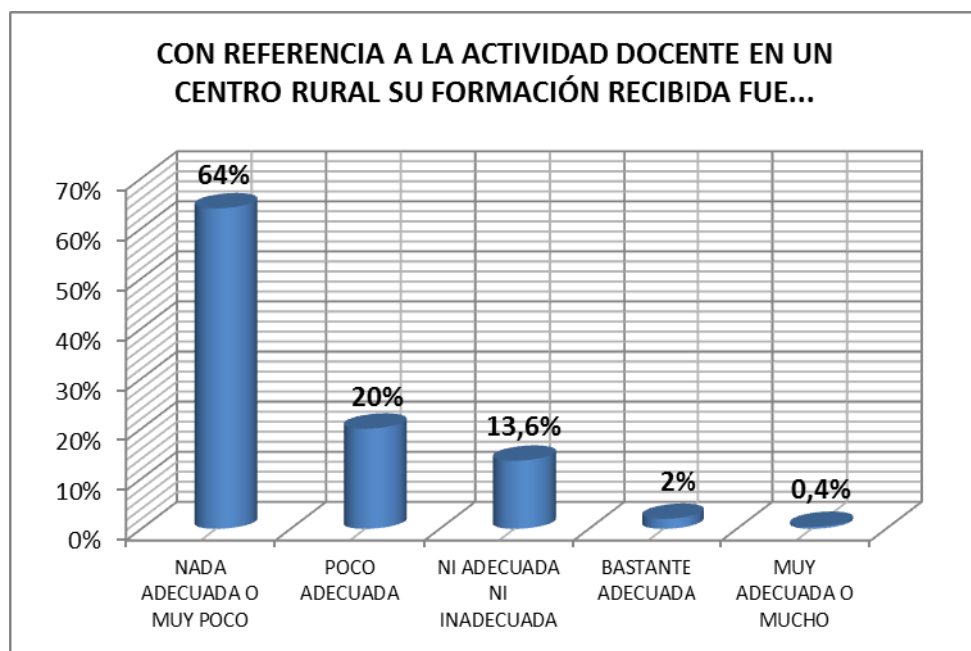


Gráfico 4: Grado de Adecuación de la Formación Inicial Recibida Para el Trabajo en la Escuela Rural Según su Profesorado. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005: 126)

Y, pese a ello, pese a que la gran mayoría de estos docentes no han continuado sus estudios para tener, cuando menos una titulación mínima de licenciatura universitaria, y a pesar de que su formación no fue de gran calidad, en lo que al ejercicio de la docencia en el medio rural se refiere, sí que parecen tener claro, casi por unanimidad, que es necesario que los futuros profesores que ejerzan en este contexto reciban una instrucción adecuada a la realidad socioeducativa del mismo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a).

En este sentido, los datos de investigación nuevamente toman unas proporciones casi aplastantes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a)...

De acuerdo con algunos de estos resultados, obtenidos a partir de una muestra de 255 docentes de entre todas las escuelas rurales de Andalucía, casi la totalidad del profesorado del mundo rural (92,8 %) considera esencial, no sólo la realización del Prácticum en este tipo de instituciones para entrar en contacto con la realidad del medio y con las peculiaridades del ejercicio de la profesión dentro de sus escuelas, sino la necesidad de adecuar la formación inicial teórica (92,4 %) recibida en la universidad para que se contemple ampliamente el escenario subyacente a la práctica profesional en este entorno (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a).

Para ilustrar un poco mejor la realidad que se está retratando, bien podemos analizar detenidamente el gráfico que se facilita al lector a continuación, en donde la información resulta

más detallada (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009b, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a):

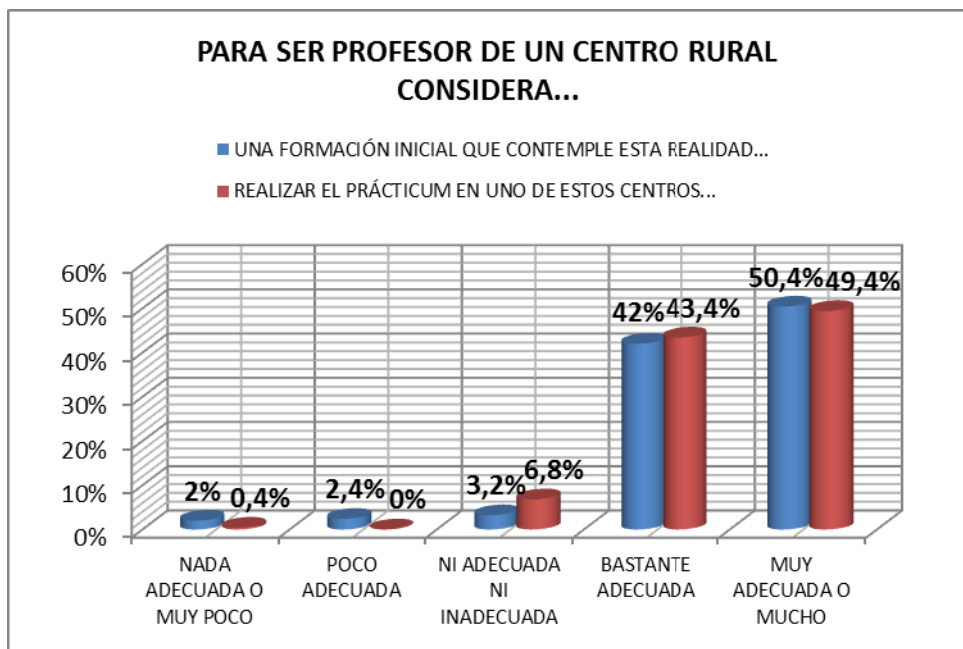


Gráfico 5: Valoración de los Docentes Rurales Andaluces Sobre la Necesidad de Formación Inicial y Prácticum Específicos Para los Maestros. Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005)

El profesorado nos lo pide y, en este sentido, teniendo en cuenta, no sólo sus demandas, sino la realidad social y cultural que se vive actualmente en la escuela rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), parece necesario atender a estas peticiones para fomentar el desarrollo, no sólo de este contexto, sino de la sociedad en general pues no olvidemos que, a día de hoy, esta sigue obteniendo todavía grandes beneficios del mundo rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). A decir verdad, teniendo en cuenta estos resultados, hemos de asumir:

“... la necesidad de una mayor especificidad de la formación inicial docente para el ejercicio de la profesión en la escuela rural, las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación deben concienciarse de la realidad y organizar las titulaciones con asignaturas, seminarios, contenidos específicos, etc. que faciliten al futuro docente una formación adecuada para poder trabajar en el medio rural. Asimismo, la universidad debe facilitar la existencia de un nexo patente y eficaz entre la formación inicial y permanente del profesorado de la escuela rural” (CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F., 2004: 91 – 92; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

A esta idea se suman, asimismo, CRUZ, JIMÉNEZ & GUTIÉRREZ (2007: 290) que, uniendo resultados similares a los de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005) y RASO SÁNCHEZ (2012), pero contextualizados en diversos centros rurales del País Vasco, opinan:

“Pensamos que dentro de los programas de formación inicial del profesorado tengan cabida la especificidad geográfica, la realidad cultural... de las escuelas rurales. A nuestro juicio el prácticum podría dar cabida a este tema”

Y no sólo se trata del aspecto formativo específico, sino del severo “cambio de chip” que supone para el profesorado el ejercer su labor en este tipo de contextos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; UTTECH, M., 2001; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), pues:

“...enviamos a nuestros docentes noveles a centros rurales que, en un intento por parecerse a los urbanos, presentan unas circunstancias muy diferentes a las cuales se enfrentaron en su día durante el transcurso de su Prácticum. Un periplo en el cual el futuro maestro entró mayoritariamente en contacto con la escuela de toda la vida, con la de las aulas de un solo nivel en las que los alumnos reciben una secuencia minuciosamente programada de clases magistrales, con aquella en la cual los niños viven a un tiro de piedra de casa, con aquella a la que incluso los organismos oficiales pretenden equiparar a todas las demás” (RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009).

Incluso los propios centros y la buena implementación de sus proyectos educativos están pagando el pato de toda esta problemática asociada a los docentes, pues no debemos olvidar que las condiciones laborales de muchos de ellos, sobre todo en lo que a estabilidad se refiere, no son, ni mucho menos, halagüeñas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), en tanto que:

“También la estabilidad de las plantillas de los maestros rurales resulta decisiva para el trabajo de agrupación. El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si ‘se estará o no’ el próximo año escolar, etc. supone volver a empezar, casi seguro, cada curso; los proyectos educativos y curriculares que se habían diseñado y empezado a desarrollar sufren retrocesos considerables, o bien deben ser reestructurados en función de la nueva realidad que se va generando; todo ello no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno”. (BOIX TOMÁS, R., 2004: 17-18).

Unidas a todo esto se encuentran la imposibilidad de sustituir a estos maestros en el aula, en caso de enfermedad o incidencia, y la ya habitual precariedad de infraestructuras y recursos didácticos de los centros rurales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). En el primer caso, se llega a dar la circunstancia de que en una de cada tres ausencias del profesorado, directamente, no se manda ningún sustituto, dada la difícil accesibilidad geográfica del centro o la poca duración de la baja (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

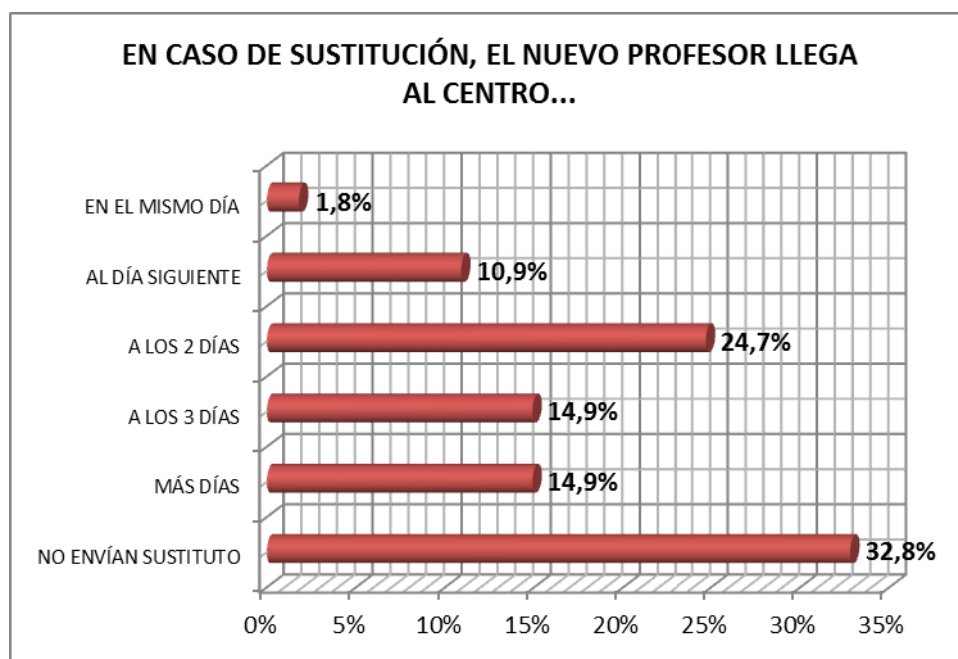


Gráfico 6: Tiempo de Llegada del Profesorado Sustituto a los Colegios Públicos Rurales.
Adaptado de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005)

Como se puede apreciar, aunque en un 32.8 % de los casos el sustituto no llega nunca a los centros, en un 52.3 % el reemplazo se produce entre uno y tres días máximo, lo cual nos obliga a percatarnos rápidamente de que, en caso de baja de un profesor en un centro rural, los alumnos, con toda probabilidad, se quedarán uno o varios días sin clase (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009).

Y a todo esto hemos de añadir: constantes itinerancias del profesorado especialista a través de las distintas aulas – escuela del C.P.R. con gastos de desplazamiento que la Junta de Andalucía no cubre ni de lejos, trabajo en aulas multigraduadas con niños de varios niveles que, simultáneamente, exigen del docente un aumento de su esfuerzo y su concentración (RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; UTTECH, M., 2001), destinos muy alejados y en condiciones muy precarias y, como colofón, en centros cuya infraestructura y dotación de recursos materiales roza en ocasiones la inmundicia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; UTTECH, M., 2001). ¿Realmente es necesario tener que cuestionar, tras lo dicho, la necesidad de evaluar la satisfacción de estos profesionales?. Parece que no...

Los estudios de valoración de la satisfacción en la escuela rural, no obstante y, pese a todas las razones que hemos venido aduciendo, no han sido precisamente abundantes. En el caso concreto de la comunidad autónoma andaluza, este tipo de investigaciones, lejos de ser de interés, han llamado la atención de pocos científicos. En ese sentido, fue precisamente el estudio de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2001, 1997) el pionero en evaluar, quizá un poco brevemente, la satisfacción del profesorado en los colegios públicos rurales de Andalucía, obteniendo, tal y como mencionábamos en el capítulo anterior, los siguientes resultados al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997, 2000, 2001, 2002a, 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a):

- El profesorado de los C.P.R. se muestra moderadamente insatisfecho con el interés por el aprendizaje que muestran sus alumnos.
- La situación es idéntica si nos centramos en el interés que manifiestan los padres por el aprendizaje de sus hijos.
- Los profesores no se muestran ni satisfechos ni insatisfechos en lo referente al aprecio que les profesan sus alumnos y a la percepción que tienen de su labor docente los habitantes de la localidad en la que se encuentra ubicada el centro.
- La satisfacción docente en los colegios públicos rurales también se muestra moderada en lo que a nivel de autonomía e iniciativa personal y profesional se refiere, si bien este es el aspecto que, por puntuaciones, más parece agradar a este colectivo.
- Tampoco parece que la integración profesional con compañeros del centro o la relación con colegas de otras instituciones sea especialmente fructífera para el profesorado rural, que se muestra de nuevo ni satisfecho ni insatisfecho respecto al tema.
- En general, la labor docente desarrollada también deja bastante indiferente al profesorado de la escuela rural en lo referente a la satisfacción profesional, no produciéndose diferencias significativamente estadísticas entre un centro u otro.
- Existe insatisfacción manifiesta del profesorado de los colegios públicos rurales en lo concerniente a dos aspectos organizativos básicos como son el material didáctico disponible para el proceso instructivo y la flexibilidad de horario tanto para la actividad docente como para la formación profesional continua.
- En general y, en lo que se refiere a la organización del centro, y a la forma de actuación para la optimización de resultados, de nuevo aparece la satisfacción moderada y, un tanto indiferente, en el profesorado, que no se muestra ni satisfecho ni insatisfecho sobre el particular.

No obstante, no fueron estos los únicos resultados (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO

LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; UTTECH, M., 2001). A JUSTICIA JUSTICIA & JUSTICIA JUSTICIA (2002) les pareció también especialmente interesante estudiar la opinión de aquellos profesores que, además de desarrollar su labor docente, desempeñaban algún puesto directivo o de gestión en su centro. En esta línea, los resultados obtenidos por estos autores (JUSTICIA JUSTICIA, E.L. & JUSTICIA JUSTICIA, L.M., 2002: 1079 – 1082; RASO SÁNCHEZ, F., 2010b, 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a) pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- La mayor satisfacción manifestada por el equipo directivo de los C.P.R. estudiados se centra en los ámbitos de la labor cotidiana en el centro, la autonomía y las posibilidades creativas, así como el disfrute de su trabajo y los logros alcanzados en el mismo.
- Su satisfacción es moderada en lo referente a aspectos como las condiciones generales de realización de sus tareas de gestión, el procedimiento de acceso y la formación específica para el desempeño de dichas labores, la libertad de toma de decisiones y la oportunidad de los directores para ejercer la iniciativa de cambio.

La satisfacción de los equipos directivos de los colegios públicos rurales andaluces mereció igualmente el interés de CABALLERO MARTÍNEZ ET AL. (2002) que, con un proceder casi idéntico al de los casos anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; UTTECH, M., 2001; JUSTICIA JUSTICIA, E.L. & JUSTICIA JUSTICIA, L.M., 2002), obtuvo también algunos resultados que se mostraban como hartos reveladores. A saber (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2002: 1146 – 1159):

- Los miembros de los equipos directivos de los C.P.R. andaluces manifiestan, en general, un grado de insatisfacción moderada respecto a su relación con los padres de los alumnos de su centro, lo cual puede revelar que existen obstáculos o motivos para que este colectivo se sienta comprometido y / o implicado en los avatares de la vida cotidiana de la escuela.
- Hay igualmente una mayoritaria insatisfacción entre los directivos de las escuelas rurales en lo referente al grado de objetividad con el que los padres con los que trabajan afrontan los problemas que afectan a sus hijos, siendo esta situación motivo de descontento para más de un 55 % de los profesores encuestados durante la investigación.
- Tampoco la implicación de los padres en la resolución de problemas ni su colaboración con el profesorado de los centros, supone un motivo de gozo para estos directivos del medio rural que, nuevamente, muestran niveles de insatisfacción al respecto con datos que rozan una proporción de mayoría absoluta, lo que nuevamente invita a la reflexión y, en cierta medida, a la preocupación.
- Sí existe, por otro lado, un consenso de casi total unanimidad entre los directivos en lo referente a la formación del profesorado del medio rural y, más concretamente, de aquellos docentes que desempeñan funciones de gestión en sus respectivas instituciones. De acuerdo con los datos de estos investigadores, algo más de un 93 % de los encuestados manifiesta su satisfacción con respecto al hecho de que existan ciertas iniciativas de formación por parte de la Junta de Andalucía, en lo que a preparación de futuros directivos de colegios públicos rurales se refiere.
- Igualmente, existe un importante grado de aceptación respecto al hecho de que las leyes sigan otorgando al director la capacidad de elegir por sí mismo a los integrantes de su equipo de gestión del centro, así como a las iniciativas puestas en marcha por la Junta de Andalucía para que las condiciones laborales de aquellos docentes del medio rural que asuman funciones directivas sean flexibilizadas y puestas acorde con la naturaleza de muchas de las funciones que van a desempeñar de manera simultánea.
- Los secretarios de los colegios públicos rurales de la comunidad autónoma andaluza sí que muestran cierto descontento en lo referente a la formación específica que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía les proporciona con respecto a las

tareas que tienen que desempeñar desde diversos puntos de vista. Estas áreas deficitarias son las siguientes:

- Evaluación de centros educativos.
- Modelos, estrategias y técnicas relativas a la formación del profesorado en ejercicio.
- Evaluación de programas.
- Psicología Aplicada y Orientación Escolar.
- Didáctica General.
- Organización de servicios escolares.
- Técnicas de gestión de instituciones educativas.
- Dinámica de grupos.

La investigación desarrollada por BUSTOS JIMÉNEZ (2006) sobre los grupos multigrado en la Educación Primaria andaluza no tuvo en cuenta, por su parte y de manera específica, el grado de satisfacción de los docentes con respecto a sus condiciones personales y profesionales, e incluso, de haberlo hecho, los resultados no hubieran sido plenamente aplicables, en tanto que su población de estudio se centró en las aulas multigraduadas, esto es, en centros que, aunque mayoritariamente son de naturaleza rural (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; UTTECH, M., 2001; JUSTICIA JUSTICIA, E.L. & JUSTICIA JUSTICIA, L.M., 2002), también tienen presencia en el entorno urbano. No obstante y, habida cuenta de estas limitaciones, sí que se pueden extraer de sus resultados ciertas conclusiones extrapolables al tema que nos ocupa. En ese sentido, podemos destacar (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006: 401 – 404; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a):

- Cierta descontento por parte del profesorado rural en lo que a la formación inicial recibida en las facultades de educación se refiere, en donde no se tuvo para nada en cuenta ni las singularidades ni la marcada especificidad que la actividad docente tiene en el campo, en tanto que, tal y como ratificaba CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), los maestros que llegan a dicho medio tienen casi que empezar a aprender desde cero el ejercicio de la profesión, ya que llegan a instituciones que en poco o nada se parecen a aquellas con las cuales estaban familiarizados (RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a).
- Algo de pesadumbre al admitir, con cierta tristeza, que existe un marcado urbanocentrismo que está haciendo predominar, por encima de todas las bondades que ofrece el medio rural, los valores del medio urbano, llegando hasta tal punto que una buena parte de los encuestados opinan que las costumbres del campo se están urbanizando paulatinamente, debido, entre otras cosas, al desprestigio social del que siempre ha adolecido el entorno agrario y, a la postre, a la llegada de los nuevos valores tecnológicos y cosmopolitas que está trayendo consigo la implementación del modelo de Sociedad de la Información y la Comunicación, el cual, aunque para muchos de ellos resulta ventajoso, todavía genera ciertas suspicacias en cuanto al papel que le reserva a este entorno tan desfavorecido (BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D., 2002; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a).
- Se puede entrever, por otro lado, de la lectura de los datos obtenidos por este autor, que el profesorado encuestado sí que se encuentra satisfecho, no sólo con las condiciones de vida que le ofrece el medio rural en términos de calidad de existencia, contacto con la naturaleza, ambiente saludable, ausencia de ruidos, etc., sino con el respaldo que habitualmente las corporaciones municipales de estas aldeas otorgan a sus escuelas ya que, conscientes de la precariedad de las mismas, son las primeras interesadas en hacer que los centros mejoren la calidad de las enseñanzas que imparten y en recuperar a parte de las personas que, con motivo de los macroéxodos del siglo XX, marcharon a la ciudad en busca de unas condiciones de vida más

favorables (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; FEU GELIS, J., 2004; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Por su parte, las últimas investigaciones realizadas en materia de educación en el medio rural han ido más allá de todas estas consideraciones y (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a, 2010b; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; UTTECH, M., 2001; JUSTICIA JUSTICIA, E.L. & JUSTICIA JUSTICIA, L.M., 2002), dado que, como señalaban antes CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BUSTOS JIMÉNEZ (2006), RASO SÁNCHEZ (2012) y BERLANGA QUINTERO (2003), estas escuelas tampoco se muestran indiferentes a subirse al imparable carro tecnológico de la Sociedad de la Información, se han puesto a considerar cuál ha sido del papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) en la labor de los docentes del contexto agrario. En ese sentido HINOJO LUCENA, RASO SÁNCHEZ & HINOJO LUCENA (2010b), centrándose en el profesorado de los C.P.R. de la provincia de Granada, realizaron una investigación en la cual medían la satisfacción de estos docentes respecto al papel didáctico y organizativo que ejercían las T.I.C. en sus respectivos centros, obteniendo como resultados más significativos los siguientes (HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010b: 57 – 58; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- En general, el profesorado de los Colegios Públicos Rurales de la provincia de Granada se muestra mayoritariamente satisfecho (más de un 77 %) con el grado de presencia y el papel que desarrollan las T.I.C. en sus propios centros. Sólo un escaso 3.3 % de los encuestados muestra insatisfacción manifiesta al respecto.
- En el ámbito de la docencia, aunque, en general, las puntuaciones son bastante altas en casi todos los ítems, destacan la satisfacción relativa a la posibilidad de mejorar, gracias a las T.I.C., el trabajo docente en lo que a planificación, organización de contenidos y otros aspectos curriculares se refiere, que es secundada por más de un 84 % de los encuestados, y la referida a las posibilidades de enriquecimiento personal y profesional del profesorado gracias al uso de estas tecnologías en el aula, presente también en más de un 85 % de la muestra.
- En el ámbito de la organización escolar las puntuaciones medias de satisfacción son más bajas, mostrando un nivel generalizado de insatisfacción moderada en la gran mayoría de los ítems. El aspecto de esta dimensión con el que el profesorado encuestado se muestra más satisfecho, es el referente a las posibilidades que ofrece el sistema de organización y gestión de las T.I.C. del centro para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje, refrendado por un 40.3 % de la muestra utilizada. A estos niveles de insatisfacción, además, hay que añadir que un conjunto de docentes cuyo porcentaje oscila entre el 24 % y el 40 % no se muestra, de manera general, ni satisfecho ni insatisfecho con respecto a todas estas cuestiones.
- En el ámbito de la docencia no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas de las puntuaciones de satisfacción, ni en función del género ni de la edad del profesorado encuestado. En el ámbito de la organización escolar, sin embargo, sí que se han hallado diferencias de satisfacción en función de la edad, pues los profesores más veteranos (entre 41 y 60 años) se muestran significativamente más satisfechos que el resto de sus compañeros con respecto al grado de presencia de las T.I.C. en sus respectivos centros. Igualmente, se ha encontrado que, en lo concerniente a las posibilidades que el sistema de organización y gestión de las T.I.C. en sus centros ofrece a la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos, son los profesores cuya edad se encuentra situada entre los 41 y los 50 años, los que nuevamente se encuentran mayoritaria y ostensiblemente más satisfechos que el resto de sus compañeros. A nivel general, por otra parte, tampoco se han hallado diferencias de satisfacción estadísticamente significativas, ni en función del género ni de la edad de la muestra.

En una línea de trabajo algo distinta, aunque con la misma filosofía tecnológica de fondo, VILLALUSTRE MARTÍNEZ & DEL MORAL PÉREZ (2010), considerando que, efectivamente, desde la universidad no se prestaba bastante atención al medio educativo rural andaluz (ABÓS OLIVARES, P., 2011; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b),

llegaron a poner en marcha con sus estudiantes de magisterio una asignatura virtual denominada RURALNET, en la cual se hacía uso del espacio virtual y las redes sociales para conjugar la formación inicial de los futuros maestros con la asimilación de las peculiaridades que tiene la labor pedagógica en la Andalucía rural. De este modo, al analizar su satisfacción respecto a la experiencia, consiguieron llegar a las siguientes conclusiones (VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. & DEL MORAL PÉREZ, M.E., 2010: 79 – 80):

- La importancia y necesidad de una acción tutorial planificada, constante y coherente para poder mejorar la calidad de una formación inicial que acerque a los estudiantes a la realidad de la escuela rural.
- Las e – actividades y las tareas de aprendizaje autónomo, basadas en el aumento gradual de la dificultad cognitiva de las mismas mediante el uso de mapas conceptuales y mentales, mejoran notablemente, no sólo la calidad de esta formación inicial del futuro profesorado, sino su satisfacción respecto a la misma, a la par que les aproxima más a lo rural.
- El fomento de la actividad colaborativa para el aprendizaje de este tipo de contenidos, y basándose siempre en un soporte tecnológico de wikis y blogs, también resultó harto complaciente para los participantes en la experiencia, quienes, pese a los cambios en la dificultad y estructura del trabajo, preferían tomar contacto con el campo así que con experiencias más tradicionales.

En general, se puede apreciar cómo incluso en la escuela rural andaluza, pese a ser un contexto tildado de “*distinto*”, los resultados sobre la satisfacción docente apenas ofrecen diferencias significativas con respecto a los obtenidos en centros de primaria y secundaria del medio urbano a lo largo y ancho de todo el país (BOSCH CABALLERO, M.C., 2002; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SALES CIGES, A. ET AL., 2008; CAMACHO, C. ET AL., 2002; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; GORDILLO, M.V., 1988; DRIS MOHAND, Y., 2012): mayor interés en lo relacionado con la motivación y el aprendizaje de los alumnos, así como en aspectos relativos a la organización y gestión de los centros en los cuales desarrollan su labor pedagógica, una necesidad constante de reconocimiento y reformulación de la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial como continua y cierto descontento en cuanto a la participación y relación con los padres, cuya objetividad a la hora de resolver y afrontar los problemas que tienen sus hijos parece seguir preocupándoles ostensiblemente, así como con respecto a recursos y material didáctico u otras variables organizativas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2001, 2000; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2009, 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, F.J., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2009; UTTECH, M., 2001; JUSTICIA, E.L. & JUSTICIA, L.M., 2002).

La investigación sobre satisfacción docente está ahí, sólo falta que la potenciemos para evitar el malestar del profesorado y fomentemos la calidad en nuestras instituciones. Las miradas se dirigen ahora hacia la escuela rural de la provincia de Granada, de cuyo interés nos haremos objeto en las siguientes páginas...

BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO

**DISEÑO Y
METODOLOGÍA DE
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO III

DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Tras una concienzuda revisión de la literatura referente a la investigación en el campo de las ciencias sociales y, más concretamente, en el terreno formativo (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, F., 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002), no es difícil comprender a esta disciplina como una actividad intelectual, organizada, meticulosa y rigurosa, que, concretada en el marco del método científico, trata de describir, comprender, explicar y transformar la realidad pedagógica (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, F., 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002). Esta simple definición del concepto de investigación educativa puede ser ratificada tomando en consideración las palabras de TRAVERS (1979:19), que la concibe como *“una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores”*, o las de ARY ET AL. (1987: 20) que la entienden como una *“aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos”*.

De estas conceptualizaciones se deduce, casi inmediatamente, que una investigación en el terreno educativo ha de restringirse a una estricta sistematicidad de disquisición, metodología y elaboración de conclusiones; una metodocidad contextualizada dentro del escrupuloso marco del proceder científico que tiene como fin principal la confección de un cuerpo consistente, riguroso y organizado de conocimiento de la realidad cultural (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, F., 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002).

Con ese elevado sentido de la severidad científica en la mente surge el presente capítulo, en el cual se recogen todas las especificaciones metodológicas que confieren la objetividad necesaria al estudio para que pueda ser consagrado como científico...

1.- PLANTEAMIENTO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN: ELECCIÓN Y DELIMITACIÓN

Contrariamente a muchos de mis precursores en investigación de la escuela rural, nunca fui alumno o profesor de una de ellas (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2003; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Realicé la Enseñanza General Básica (E.G.B.) en un centro urbano de carácter confesional en el que, si bien no sobraban los recursos, tampoco se podría decir que sufriera de grandes escaseces. Quizá por esa razón, nunca fui plenamente consciente de que en otras escuelas no pasaban por la misma buena situación que yo.

Años después, siendo estudiante de la Universidad de Granada y, concretamente, del profesor Corchón Álvarez (1949), tuve, por accidente, la oportunidad de encontrarme con el tema de la escuela rural cuando me veía en serios apuros para escribir el texto de una comunicación destinada al VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (C.I.O.I.E.) y V Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, que coordinaba el Grupo de Investigación A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza) (HUM – 672), y al cual pertenecía dicho profesor (RASO SÁNCHEZ, F., 2001b). Bajo su indicación y, gracias a su obra (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 2002a, 2000), me percaté de mi, hasta entonces, gran ignorancia con respecto al tema y empecé a leer diferentes obras sobre la materia en cuestión, que no hicieron sino alimentar en mí un gran interés por la misma (BERLANGA QUINTERO, S., 2003; ORTEGA, M.A., 1995).

De acuerdo con CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 2001, 2000, 1997), BUSTOS JIMÉNEZ (2006), BERLANGA QUINTERO (2003) y RASO SÁNCHEZ (2012), la bibliografía y la investigación existente en nuestro país alrededor de un contexto escolar tan importante como el del medio rural es casi nula, de ahí que temas como la formación de su profesorado, la organización de sus instituciones, la gestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) en sus aulas o la mejora de la calidad de la enseñanza hayan pasado casi inadvertidos para los miembros de su comunidad educativa (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

Una de las cosas que más preocupantes resultaban, en este sentido, era averiguar si, desde los resultados obtenidos por CORCHÓN ÁLVAREZ (2005, 1997), SEPÚLVEDA RUIZ & GALLARDO GIL (2011), BUSTOS JIMÉNEZ (2006) y RASO SÁNCHEZ (2012) en sus respectivos trabajos de investigación sobre la escuela del medio rural en Andalucía, las condiciones personales y profesionales de sus docentes habían cambiado. En otras palabras, era necesario saber si los resultados de estas investigaciones habían influido, mínimamente y cuando menos, en la mejora de las condiciones de estos maestros. Para ello y, utilizando como referencia otros trabajos de finalidad similar (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M., ET AL., 1993; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010b), se planteó la puesta en marcha de una investigación formal acerca de la satisfacción del profesorado de la escuela del medio rural en la provincia de Granada.

Ya se pudo ver en el capítulo primero cómo los profesores del medio rural andaluz, para poder desarrollar su labor eficazmente, tienen que someterse a circunstancias especialmente adversas como la docencia en aulas multigraduadas, la itinerancia entre las aulas – escuela de los colegios públicos rurales (C.P.R.), las importantes carencias, tanto de infraestructura y recursos didácticos como de los servicios sociales más básicos en las zonas de influencia de estos centros, e incluso cierta precariedad en la estabilidad laboral (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BOIX TOMÁS, R., 2004; UTTECH, M., 2001; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011). La pregunta es, no obstante: ¿se encuentran satisfechos estos docentes pese a estas condiciones de trabajo tan duras?, ¿cuáles son los aspectos que, a su juicio, merecen una atención prioritaria por parte de la administración?, ¿cómo podemos mejorar la escuela rural para garantizar la calidad educativa que tanto ansiamos?. En las próximas páginas se intentará dar respuesta a todas estas cuestiones.

2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con todos estos aspectos de motivación, interés personal e insaciable curiosidad científica, así como otros más prosaicos, resaltados por CORCHÓN ALVAREZ (2005, 1997: 59 – 63), en lo referente a la gestión de instalaciones y tratamiento del profesorado de la escuela rural, aparecía la base necesaria para poder formular los objetivos de la investigación que se ponía en marcha. En este sentido, con el presente trabajo se persigue el poder alcanzar las siguientes metas:

Objetivo General:

Conocer, describir y evaluar el grado de satisfacción de los docentes de la escuela rural de la provincia de Granada.

De este objetivo se extraen los siguientes:

Objetivos Específicos:

- *Conocer, describir y valorar el grado de satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada con respecto a todas aquellas cuestiones relacionadas con la docencia y la organización escolar.*
- *Conocer, describir y valorar el grado de satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada con respecto a todas aquellas cuestiones relacionadas con las relaciones sociales y profesionales que mantienen con el resto de miembros que componen la comunidad educativa de sus respectivos centros (integración, reconocimiento, ambiente de trabajo, etc.), así como con su realización personal y profesional.*
- *Determinar, en función del género y nivel máximo de estudios alcanzado por el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada, la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas en estos niveles de satisfacción.*
- *Analizar, en términos generales, las principales razones que justifican los niveles de satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada obtenidos mediante análisis cuantitativo.*
- *Elaborar directrices y líneas de futuro para mejorar los niveles de satisfacción docente considerados en la presente investigación.*

3.- DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Acto seguido al planteamiento y elección del tema de investigación, y a la concreción de las metas perseguidas, se procede a la determinación del problema a resolver. En ese sentido:

“El planteamiento del problema supone el inicio del quehacer científico, aunque no tiene por qué ser exclusivamente la única manera de poner en marcha el proceso de investigación. Esta surge cuando tenemos que dar respuesta a una pregunta o dificultad que consideramos problemática”.
(ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994:54).

La cuestión o cuestiones que en este caso nos ocupan, y a las que no podemos dar una respuesta satisfactoria de forma inmediata, se transforman, pues, en un problema de investigación (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 55; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001: 11 – 12; CORCHÓN ALVAREZ, E., 1997: 177; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; MCMILLAN, J., 1996; LATORRE, A. ET AL., 2003) que consiste en:

“Conocer y valorar la satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada en lo referente a su realización personal y profesional, a la docencia y organización escolar y a la relación que mantiene con el resto de miembros de la comunidad educativa del centro en el cual lleva a cabo su trabajo”.

Los problemas de investigación no son como los problemas comunes y corrientes. Su especial naturaleza hace que reúnan una serie de requisitos especiales que los identifican como tales. De entre ellos, los más importantes a destacar son (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL.,

1994: 55; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001: 11 – 12; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997: 177; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; MCMILLAN, J., 1996; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. Debe ser *factible*, que reúna las condiciones para ser estudiado; se puede investigar a través de los medios y recursos que están al alcance del investigador.
2. Ha de ser *concreto*.
3. Debe ser *significativo*, relevante en el sentido de si es importante, actual, interesante.
4. Debe ser *generador de conocimiento*, es necesario que el investigador reflexione acerca de si su resolución contribuirá a generar conocimiento pedagógico o cubrirá lagunas del conocimiento actual.
5. Debe intentar explicar un hecho, la pregunta de investigación debe expresar *descripción, asociación o intervención*.

El hecho sobre el que cabe reflexionar, a tenor de las anteriores consideraciones, es si verdaderamente el problema de investigación planteado reúne los requisitos que se exponen como identificativos del mismo. Sobradamente los verifica. Incluso la novedad que se requiere en el aspecto número tres es latente, pues, tal y como hemos venido constatando, gracias a aportaciones como las de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BERLANGA QUINTERO (2003), BUSTOS JIMÉNEZ (2011a, 2006), HINOJO LUCENA, RASO SÁNCHEZ & HINOJO LUCENA (2010a), RASO SÁNCHEZ (2012) o BOIX TOMÁS (2003), debido a una tendencia excesivamente urbanocéntrica de la sociedad, incluso la ciencia pedagógica ha estado ignorando sobremanera la realidad del medio rural, de ahí que apenas existan investigaciones y publicaciones relativas a la problemática y gestión de sus instituciones educativas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006, 2011a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). De hecho, a nivel de Andalucía, y pese a que se han realizado varios esbozos parciales en este sentido (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2002; JUSTICIA JUSTICIA, E.L. & JUSTICIA JUSTICIA, L.M., 2002), este es el primer trabajo científico que aúna de forma global un entorno tan clásico como el rural con una dimensión tan novedosa y neoliberal como los estudios de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa, y más concretamente, del profesorado.

4.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de una investigación no puede ser abordada sin considerar el contexto en el cual esta se realiza. Al hablar de entorno no sólo se hace referencia al físico y social, sino también al ideológico, y es ahí cuando entran en juego los paradigmas de investigación (CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001).

El proceso de evolución de los paradigmas de investigación es relativamente reciente, pues hasta los años setenta aproximadamente, la mayoría de las preguntas que los investigadores formulaban se hacían desde supuestos meramente positivistas. El enfoque dominante hasta ese momento era el conocido como cuantitativo – positivista – racionalista (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001: 5), y se centraba en las siguientes ideas acerca de la concepción de la realidad y su conocimiento. (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 39, 1995; SHULMAN, L.S., 1989; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RAGIN, C.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003):

1. El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia.
2. Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con los métodos más adecuados.
3. El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien los descubre.

4. El proceso hipotético – deductivo es el utilizado como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
5. Apuesta por la existencia de un grado homogéneo de orden y uniformidad en la naturaleza y en sus fenómenos.
6. Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cuantitativa: análisis estadísticos, establecimiento de leyes de corte algebraico, etc.

A modo de síntesis se podría decir que la idea central de este modelo radica en el supuesto de que:

“Sólo cuando el conocimiento se obtiene según las reglas del método científico puede ser considerado como tal, y sus leyes utilizarse en la explicación y predicción de los fenómenos” (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 35)

Con la llegada, hacia los años setenta, de investigadores procedentes de áreas como la Sociología, la Antropología, la Psicología, etc. y el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, que empieza a ser concebida como una realidad sociocultural mucho más compleja y menos cuadrículada que la que describen los postulados del enfoque positivista, surge el paradigma naturalista – cualitativo – interpretativo – simbólico (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 39, 1995; SHULMAN, L.S., 1989; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RAGIN, C.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003), en inmediata reacción a su predecesor, y con una serie de planteamientos radicalmente opuestos al mismo. (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 39; SHULMAN, L.S., 1989; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003).

Entre los supuestos que engloban a este nuevo modelo podemos destacar los siguientes (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 35; KOETTING, J.R., 1984: 296; SHULMAN, L.S., 1989; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RAGIN, C.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005):

1. Búsqueda de la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como pauta de evidencia el acuerdo intersubjetivo y la exploración de criterios de eficacia en el entorno de investigación.
2. Cuestionamiento generalizado sobre el hecho de que los comportamientos de los sujetos estén gobernados por leyes generales y caracterizados por regularidades subyacentes, de ahí que la ciencia no sea algo abstracto y aislado en el mundo, sino que todo es susceptible de ser investigado según los contextos sociales.
3. La realidad es dinámica, múltiple y holística, se cuestiona la existencia de un escenario externo y valioso para ser analizado.
4. Las teorías son relativas. Si admitimos que cada sociedad dispone de unos valores específicos que cambian con el tiempo, hemos de asumir igualmente este relativismo para la validez universal objetivo de la científicidad.
5. Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cualitativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, etc.

Sobre las características de este paradigma de investigación, es SHULMAN (1989: 47) quien, citando a GEERTZ (1983), señala que:

“La explicación interpretativa dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, declaraciones, hechos, costumbres, todos los objetos usuales del interés científico social, significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones, acciones, costumbres, etc. Como resultado, no produce leyes como las de Boyle – Mariotte, ni fuerzas como las de Volta, ni mecanismos como los de Darwin, sino construcciones como las de Burkhart, Weber o Sigmund Freud: análisis sistemáticos del mundo conceptual”

Por si esto no fuera suficiente, a principios de los años ochenta, y en respuesta a los paradigmas positivista e interpretativo, surgen una nueva serie de enfoques de investigación

que, basados en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt, y con un interés claramente orientado hacia la aportación de una alternativa a los modelos teóricos dominantes de la fenomenología y el neopositivismo (LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005), conciben la existencia de una ciencia social no estrictamente restringida al empirismo y que tampoco asume plenamente la dimensión comprensiva y holística del paradigma interpretativo. Estas visiones han sido agrupadas bajo la denominación de paradigma sociocrítico (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 39, 1995; SHULMAN, L.S., 1989; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005).

De entre los principales rasgos que caracterizan al paradigma sociocrítico conviene centrarse en los siguientes (POPKEWITZ, T, 1988: 75; SHULMAN, L.S., 1989; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 39, 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RAGIN, C.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005):

1. Ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son totalmente asépticos, ni puros ni objetivos, pues siempre existen agentes mediatizados por intereses que parten de las necesidades naturales de la especie humana, por lo que la ciencia sólo ofrece un determinado tipo de conocimiento entre otros.
2. Cuando aplicamos una metodología desde las ciencias críticas es imprescindible usar la crítica ideológica. Cuando indagamos por medio del enfoque crítico, debemos centrarnos en un planteamiento de ideología dominante y predefinido (el psicoanálisis, la autorreflexión) que nos permitirá tomar conciencia de cada una de las expectativas e intereses propuestos en las investigaciones.
3. Atracción por conocer y comprender la realidad como praxis.
4. Unión de la teoría y la práctica: conocimiento, acción y valores.
5. Orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre.
6. Implicación del docente a partir de la autorreflexión.
7. Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cualitativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, etc., y también participativa: grupos de discusión, etc.

A modo de síntesis y, para poder captar mejor la esencia de cada paradigma, es interesante recoger el cuadro sinóptico realizado por KOETTING (1984: 296) en el que se sintetizan los principios fundamentales de cada uno de ellos:

| DIMENSIÓN | POSITIVISTA | INTERPRETATIVO | CRÍTICO |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Intereses | Explicar, controlar y también predecir | Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida) | Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio. |
| Ontología (Naturaleza de la Realidad) | Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente | Construida, holística, divergente, múltiple | Construida, holística |
| Relación Sujeto / Objeto | Independiente, neutral, libre de valores | Interrelación, relación influida por factores subjetivos | Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio. |
| Propósito: Generalización | Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones nomotéticas | Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias | Lo mismo que el Interpretativo |
| Explicación: Causalidad | Causas reales, que pueden ser temporalmente precedentes o simultáneas | Interacción de factores | — |
| Axiología (Papel de los Valores) | Libre de valores | Valores dados. Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis | Valores dados. Crítica de ideología. |

Tabla 1: Postulados de los Paradigmas de Investigación Educativa. Adaptado de KOETTING (1984: 296)

El proceso de evolución de los paradigmas, por su parte, no parece estancado a día de hoy, pues ya hay autores que hablan de la aparición de un nuevo modelo de investigación que debe tratar de presentar respuesta a una serie de problemas sociales de actualidad que están emergiendo, y que deben ser tratados cuanto antes (PÉREZ SERRANO, M.G, 1990; DE MIGUEL DÍAZ, M., 1989; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005). En este sentido, entre los principales supuestos que englobarían este paradigma, destacan principalmente (PÉREZ SERRANO, M.G, 1990: 65 - 66; DE MIGUEL DÍAZ, M., 1989):

1. Motivación elevadamente praxiológica de todas las disciplinas encaminadas hacia la acción social. Al investigador no le preocupan ni los hechos objetivos (positivismo) ni los subjetivos (fenomenología), su principal inquietud es la dialéctica entre los agentes sociales, la interacción continua entre acción y reflexión.
2. La finalidad principal del trabajo del investigador no se dirige a verificar o contrastar hipótesis, sino a dinamizar los cambios que se producen en el contexto social a partir de la actuación de los agentes y a reflexionar sobre su intención de actuación.
3. La dinámica continua e incesante de la realidad del mundo social invita constantemente a sus agentes a replantearse sus métodos e intenciones a la hora de intervenir, lo que provoca que la investigación adquiera siempre un matiz provisional. Se suceden, de forma interminable, permanentes tentativas de búsqueda, descripción y generalización de las nuevas dimensiones del medio social.
4. Los diseños de investigación no pueden, en consecuencia, estar predeterminados ni ser puramente emergentes, pues la acción, si bien ha de estar correctamente planificada, debe ser susceptible de reorientación durante su ejecución.
5. La investigación no pretende obtener un saber objetivo, generalizar o predecir, ni tampoco desea limitarse a recoger observaciones en profundidad, sino que persigue obtener regularidades que permitan transformar la práctica.
6. La transformación social es fruto de la actuación de muchos agentes, en consecuencia, la conjunción colaborativa de todas las personas implicadas aumenta tanto la efectividad de la acción como la calidad de la reflexión sobre la misma. Se promueve una participación altamente cooperativa de todos los agentes que intervienen en el proceso de cambio.

Parece que, tras la exposición realizada antes, la pregunta que cabe hacerse es: ¿bajo qué paradigma se encuadra nuestra investigación?. Hay un hecho que resulta bastante claro, y es que, dada la naturaleza meramente descriptiva de este estudio, no puede ser contextualizado bajo las consideraciones y preceptos del paradigma sociocrítico ni del nuevo modelo emergente (POPKEWITZ, T, 1988: 75; SHULMAN, L.S., 1989; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 39; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RAGIN, C.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005), en tanto que ambos están más enfocados a la praxis que a la mera descripción objetiva y teórica (PÉREZ SERRANO, M.G, 1990; DE MIGUEL DÍAZ, M., 1989; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005), por lo que parece que la discusión se centra en el hecho de si la investigación debe ser tratada desde la metodología cuantitativa del paradigma racionalista, desde la metodología cualitativa del paradigma interpretativo o desde una visión comprensiva que aúne las metodologías y postulados de ambas visiones.

¿Pero realmente es posible superar la dicotomía metodológica que plantean ambos modelos? (POPKEWITZ, T, 1988: 75; SHULMAN, L.S., 1989; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 39; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RAGIN, C.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005). PÉREZ SERRANO (1990: 26) entiende que se puede seleccionar el método de investigación sin considerar el paradigma como criterio totalmente determinante de su elección, pues esta depende de las experiencias de que se trate. Esta reflexión viene ratificada por COOK & REICHARDT (1986: 37) que sostienen que:

“Los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos. Cabe asociar los dos tipos de

métodos tanto con los atributos del paradigma cualitativo como con los del cuantitativo. Esto no significa que, a la hora de elegir un método, carezca de importancia la posición paradigmática; ni tampoco equivale a negar que ciertos métodos se hallan, por lo común, unidos a paradigmas específicos. Lo principal es que los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección de los métodos. La elección del método de investigación debe depender también, al menos en parte, de las exigencias de la situación de investigación de que se trate”.

Y para mayor rotundidad, son estos mismos autores quienes, en su obra, sentencian unos cuantos párrafos más adelante:

“Baste con decir que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien, ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos” (COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986: 40).

A decir verdad, pese a la casi rotunda determinación de las consideraciones de estos autores, existe una amplia y jugosa polémica en la cual se enfrentan quienes consideran que no existen razones para no aunar metodológicamente los principios de todos los paradigmas en una investigación, frente a quienes creen que es imposible la unidad epistemológica de los mismos (PÉREZ SERRANO, G., 1994; COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; ALVIRA, F., 1986; MARTÍN MOLERO, F., 1991; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; DENZIN, N.K., 1970). En este sentido, MARTÍN MOLERO (1991: 96) y PÉREZ SERRANO (1994: 64 – 65) sintetizan ambas posturas de la siguiente forma:

1.- Posturas en Pro del Equilibrio

1. Porque ninguno de los paradigmas es completamente erróneo.
2. Porque ninguno puede por sí solo resolver todos los problemas actuales de la educación.
3. Porque hay que mantener el rigor de uno y la creatividad de otro.
4. Porque hay que aprovechar las ventajas de ambos, y porque tienen más en común que diferencias.

2.- Posturas que Señalan la Inadecuación del Paradigma Subjetivista o Artístico

1. Porque el investigador, al utilizarse como instrumento, sesga y limita la validez de las conclusiones establecidas en la investigación.
2. Porque no atiende los problemas de efectividad que son de gran relevancia en un área aplicada.
3. Porque no logra generar teoría científica.
4. Porque lo que proporciona son hipótesis y elementos inductivos de interés.
5. Porque la intuición y la interpretación no bastan para demostrar la verdad de las ideas, y porque este paradigma, la única validez que aporta, es su sensibilidad al dato simbólico del contexto; en cambio, el paradigma positivista permite la predicción.
6. Porque las metáforas artísticas tienen muchos inconvenientes que no pueden ni deben ser ignorados: su número y variedad, amén de no ser compartidas por los propios expertos.

Las opiniones, sin duda alguna, están seriamente encontradas, debido a los argumentos razonables que esgrimen ambas partes (PÉREZ SERRANO, G., 1994; COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; ALVIRA, F., 1986; MARTÍN MOLERO, F., 1991; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; DENZIN, N.K., 1970). No obstante y, de acuerdo con PÉREZ SERRANO (1994), sí que hay que hacer ciertas consideraciones al distinguir entre paradigma y método como diferentes niveles de decisión a

la hora de poner en marcha una investigación científica. Estos matices son los siguientes (PÉREZ SERRANO, M.P., 1994: 52 – 53; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- La opción por un paradigma determinado no es exclusiva del método de investigación. No se contradice; por el contrario, pueden complementarse.
- Si algún investigador lleva a cabo una investigación cualitativa, no tiene por qué asumir todos los atributos del paradigma en cuestión.
- La mayoría de los investigadores optan por un paradigma de tipo fenomenológico, con independencia de que orienten su investigación hacia el proceso o resultado.
- Los métodos cualitativos / cuantitativos pueden aplicarse conjuntamente según las exigencias de la situación investigadora, si bien, aunque se pueden utilizar cualesquiera de ellos, la animación sociocultural para el estudio de la realidad tenderá a optar por planteamientos de carácter más observacional que experimental; la ciencia se vale de ambas concepciones, pues le proporciona una visión más amplia de la realidad. Esto significa que, como antes decíamos, se complementan.
- La utilización conjunta no está exenta de dificultades. De ahí que nos sirva de estímulo saber que existe una actitud integradora de ambas posturas que va siendo asumida por la clase científica en general.

Para ALVIRA (1986) está polémica es, de hecho, un sinsentido que está viciado de raíz pues, de acuerdo con sus palabras (PÉREZ SERRANO, G., 1994: 53; ALVIRA, F., 1986):

- Se identifica cada método con un paradigma distinto y opuesto.
- Se afirma la radical oposición entre ambos paradigmas a la vista de unos presupuestos metateóricos.
- Se oculta la posibilidad de utilización conjunta de los métodos cualitativos y cuantitativos.

Polémicas aparte, la realidad es que, para algunos autores, la conjunción metodológica de ambos paradigmas es una necesidad que minimiza las limitaciones de ciertos procedimientos de investigación en pro de una complementariedad que sólo contribuye a mejorar la objetividad y validez de las conclusiones científicas (PÉREZ SERRANO, G., 1994; COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; ALVIRA, F., 1986; MARTÍN MOLERO, F., 1991; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; DENZIN, N.K., 1970; HUSEN, T., 1988). En este sentido, es imposible olvidar, desde un punto de vista comparativo, algunos de los diferentes atributos de estos paradigmas. Más concretamente (COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986: 40; PÉREZ SERRANO, M.G., 1994: 58 – 61; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988: 15; HUSEN, T., 1988; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. *El positivismo lógico frente al fenomenologismo.* El investigador que sigue un método cuantitativo no tiene necesariamente por qué ser un positivista lógico, así como el que sigue el paradigma cualitativo no tiene por qué ser un fenomenologista. De todos es conocido el trabajo psicológico que trata de analizar conductas y creencias y, sin embargo, se hace con métodos cuantitativos desde un laboratorio. Como ejemplo, PÉREZ SERRANO (1994: 59) nos pone un estudio socioeconómico donde nos regimos por el prisma cuantitativo, pero se tiene presente la relación del hombre con los bienes de consumo, la cual se hace desde una postura cualitativa.
2. *La observación naturalista* del paradigma cualitativo frente a la mediación controlada del cuantitativo. No se detecta estrictamente esta distinción, puesto que los procedimientos cualitativos pueden resultar penetrantes como puede suceder todo lo contrario; así vemos cómo puede darse el caso de que tanto en un trabajo de laboratorio como de campo, el investigador y la propia manipulación se hallen encubiertos.
3. Tampoco se puede pensar en identificar únicamente *lo subjetivo con el paradigma cualitativo, ni lo objetivo con el cuantitativo*. Tenemos que reconocer que todos los hechos se inspiran en la teoría, de lo que podría seguirse una cierta subjetividad. Por otro lado, aún a pesar del manejo de los datos, esto no garantiza la objetividad, pues se hallan sujetos a apreciaciones. Los diseños de investigación se pueden *caracterizar*

en un continuo *subjetivo – objetivo*; por consiguiente, ni la subjetividad es monopolio del paradigma cualitativo ni la objetividad se puede considerar ligada únicamente al cuantitativo. Para la distinción entre los significados cualitativo y cuantitativo de la subjetividad y la objetividad, algunos antropólogos han etiquetado a los términos extremos de esta supuesta dicotomía con las categorías *emic* y *etic*.

4. *No existe un aislamiento* en cuanto a la información en los investigadores cuantitativos; para hacer una recogida de datos nos tenemos que situar en ellos. Aun cuando lo hagamos desde el laboratorio, acuciando a preguntas, es con el ánimo de averiguar las reacciones que se aprecian en la conducta.
5. ¿Se pueden considerar los procedimientos *cualitativos, exploratorios e inductivos*, y fundamentados en la realidad, mientras que los *cuantitativos*, careciendo de dicha fundamentación, son *confirmatorios y deductivos*?. Para GOETZ & LECOMPTE (1988), la investigación siempre empieza con algún marco teórico de referencia (lo contrario es criticable). Una investigación puramente deductiva comienza con un sistema teórico, desarrolla definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría y los aplica a un conjunto de datos. Los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos.
6. Tampoco tiene que haber una distinción entre los *procedimientos cualitativos para medir el proceso* y el uso de las *técnicas cuantitativas* para determinar el *resultado*. Como anteriormente no tenía por qué establecerse una distinción entre verificación y descubrimiento, tampoco aquí tiene por qué haberla.
7. ¿Se puede afirmar que los métodos cualitativos son válidos y no fiables, mientras los cuantitativos fiables y no válidos?. Ni la fiabilidad ni la validez se pueden considerar atributos inherentes a un instrumento de medida. La precisión depende de la finalidad a la que sirve el instrumento de medición y de las circunstancias en las cuales se realiza la misma.
8. ¿Los estudios cualitativos son generalizables?. Esta cuestión genera dudas, por cuanto estas investigaciones no tienen por qué limitarse a casos aislados. Por otro lado, la posibilidad de generalizar no se halla limitada únicamente por el tamaño de la muestra. Normalmente la generalización es mucho menos formal y, por ello, resulta más inductiva y más fiable. De ella dice PÉREZ SERRANO (1994: 60), citando a CAMPBELL & STANLEY (1966), que nunca está lógicamente justificada por completo, tanto si está basada en datos cuantitativos como en cualitativos.
9. No existe razón alguna para categorizar con un carácter holista a los procedimientos cualitativos, mientras que, por el contrario, los procedimientos cuantitativos se consideran particularistas. No se puede, por lo tanto, establecer una distinción tajante entre ambas metodologías.
10. ¿Tienen forzosamente que suponer *los procedimientos cuantitativos que la realidad es estable y no cambia*?. Los procedimientos cuantitativos no obligan al investigador a concebir una realidad como inmutable. Realmente ninguna teoría piensa en una realidad fija al hacer una valoración, puesto que el propósito mismo de la investigación se halla en advertir el cambio.

De acuerdo con ANGUERA (1985: 133), este debate es realmente innecesario (PÉREZ SERRANO, G., 1994; COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; ALVIRA, F., 1986; MARTÍN MOLERO, F., 1991; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; DENZIN, N.K., 1970), ya que la unión epistemológica de ambas concepciones, en general, aporta a la investigación muchas más ventajas que inconvenientes. En este sentido:

“Desde la primera consideración epistemológica, serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo, consistente con el estado actual en que se halla la filosofía de la ciencia”.

En esta misma línea se sitúan COOK & REICHARDT (1986) cuando señalan algunas aportaciones y ventajas en la utilización conjunta de ambos métodos, a saber (COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986: 43; PÉREZ SERRANO, M.G., 1994: 61 – 62):

- Objetivos Múltiples: Una investigación ha de interesarse tanto por el proceso como por el resultado obtenido. En todo proceso de esta índole se dan por lo menos tres aspectos a considerar: comprobación, valoración y explicación causal. No cabe la menor duda de que, para lograr esto con eficacia, se necesita el empleo conjunto de ambos métodos.
- Vigorización Mutua de los Tipos de Métodos: En un sentido fundamental, los métodos cualitativos pueden ser definidos como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección, mientras que los métodos cuantitativos se podrían concebir como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto.
- Triangulación: A través de operaciones convergentes. El empleo complementario de métodos ayuda a corregir el sesgo que existe en cualquiera de ellos de forma individual. Cabe la posibilidad de emplear conjuntamente varios métodos para triangular la verdad subyacente. Cada tipo de método puede enseñar a otros a detectar y disminuir el sesgo.

Aparece aquí, en último lugar, un concepto esencial para superar toda esta histórica polémica epistemológica (PÉREZ SERRANO, G., 1994; COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; ALVIRA, F., 1986; MARTÍN MOLERO, F., 1991; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; DENZIN, N.K., 1970; RASO SÁNCHEZ, F., 2012): la triangulación, que no es sino el empleo conjunto de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio del comportamiento humano (COHEN, L. & MANION, L., 1990: 332) al objeto de aislar el sesgo de la cantidad o la cualidad subyacente que se intenta medir cuando se emplea una única metodología (PÉREZ SERRANO, G., 1994: 55).

Este procedimiento multimétodo no tiene una naturaleza única, sino que, por el contrario y, de acuerdo con DENZIN (1970) y COHEN & MANION (1990), puede ser de varios tipos, destacando (COHEN, L. & MANION, L., 1990: 335; DENZIN, N.K., 1970; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1. Triangulación en el Tiempo: Que trata de tomar en consideración los factores de cambio y proceso mediante la utilización de diseños de carácter longitudinal y transversal.
2. Triangulación en el Espacio: Que intenta superar las estrechas miras de los estudios realizados en el mismo país o dentro de la misma subcultura haciendo uso de técnicas culturales cruzadas.
3. Niveles Combinados de Triangulación: Que usa más de un nivel de análisis de los tres principales utilizados en ciencias sociales, a saber: el nivel individual, el nivel interactivo (grupos) y el nivel de colectividades (organizativo, social o cultural).
4. Triangulación de Teorías: Que utiliza las teorías alternativas o competitivas con preferencia para manejar un sólo punto de vista.
5. Triangulación de Investigadores: Que incluye a más de un observador.
6. Triangulación Metodológica: Este tipo usa: (a) el mismo método en diferentes ocasiones, o (b) métodos diferentes sobre el mismo objetivo de investigación

Pero... ¿cuándo debemos hacer uso de la triangulación y cuándo debemos ceñirnos únicamente a la visión de un determinado paradigma?. Para COHEN & MANION (1990) hay determinadas ocasiones en el campo de la educación en las cuales el empleo de las técnicas multimétodo es especialmente apropiado (PÉREZ SERRANO, G., 1994; COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; ALVIRA, F., 1986; MARTÍN MOLERO, F., 1991; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; DENZIN, N.K., 1970). Concretamente y, de acuerdo a sus consideraciones, estos momentos pueden reducirse principalmente a seis, a saber (COHEN, L. & MANION, L., 1990: 338 – 341):

- Cuando la investigación planteada busca adoptar una visión mucho más universal de los resultados educativos.
- Cuando se requiere la explicación de un fenómeno de gran complejidad cuya investigación desde un solo método sólo nos aportaría unos resultados de alcance muy limitado.

- Cuando se van a evaluar diferentes métodos de enseñanza.
- Cuando se necesita evaluar exhaustiva y completamente un aspecto altamente controvertido de la educación.
- Cuando un determinado método establecido para realizar la investigación produce una imagen limitada y frecuentemente distorsionada. En este caso, es difícil olvidar las tradicionales dicotomías que, por otra parte, tan frecuentes suelen ser en la enseñanza: normativa frente a interpretativa, nomotética frente a idiográfica, estadística frente a clínica. La primera de cada par se asocia con grupos y datos científicos más objetivos; la segunda, con individuos y datos subjetivos. De nuevo, por usar o deducir de cada una de esas categorías habitualmente exclusivas, se descubren perspectivas opuestas.
- Finalmente, la triangulación puede ser especialmente útil cuando el investigador aborda el estudio de casos que, por ende, casi siempre resulta un fenómeno complejo como al que hacíamos anteriormente mención.

Todas estas consideraciones parecen, pues, concluyentes (PÉREZ SERRANO, G., 1994; COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; ALVIRA, F., 1986; MARTÍN MOLERO, F., 1991; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; DENZIN, N.K., 1970; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). La elección de un determinado paradigma o de unas estrategias concretas de investigación están muy supeditadas a los objetivos y exigencias de la situación sobre la cual se indaga (PÉREZ SERRANO, G., 1994; COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; ALVIRA, F., 1986; MARTÍN MOLERO, F., 1991; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; DENZIN, N.K., 1970).

En ese sentido, y dado que la finalidad del presente estudio radica en analizar el grado de satisfacción personal y profesional de los profesores de la escuela rural en la provincia de Granada, resulta obvio que el cuestionario se muestra como una técnica de recogida de datos imprescindible, cuyo análisis cuantitativo refleja con gran precisión los niveles de complacencia que perseguimos con la puesta en marcha de nuestra investigación (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970).

No obstante, aunque bien es cierto que la encuesta, en efecto, posibilita la obtención de una gran cantidad de resultados objetivos extraídos del análisis estadístico de los datos (cifras, porcentajes, etc.), resulta, sin embargo, un instrumento limitado cuando se quiere entrar en materia de comprensión y establecimiento de relaciones causales (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 35; KOETTING, J.R., 1984: 296; SHULMAN, L.S., 1989; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RAGIN, C.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUIZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). A esta investigación también le interesan las razones por las cuales las cosas son así en la escuela rural granadina y, desde esa perspectiva, parece evidente que la técnica más adecuada para alcanzar tal fin es la entrevista, cuya función principal consiste en complementar e ilustrar los resultados obtenidos cuantitativamente a través del cuestionario, esgrimiendo algunos de los posibles motivos de ocurrencia de la fenomenología estudiada (COLÁS BRAVO, M.P., 2001; CANALES, M. & PEINADO, A., 1999; CÁCERES RECHE, M.P., 2007; FREY, J.H. & FONTANA, A., 1991; KRUEGER, R.A., 1991; GIL FLORES, J., 1993; ANGUERA, M.T. ET AL., 1995; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

En consecuencia y, superando así el eterno debate sobre la dicotomía cuantitativo – cualitativo, se recurre para este estudio a una metodología descriptiva, integradora, holística y basada en una triangulación de corte metodológico muy acorde a la línea de trabajos como el de COOK & REICHARDT (1986), que concluyen asumiendo que la conjunción de los postulados de las visiones cuantitativa y cualitativa aporta más beneficios que inconvenientes a la investigación, o RASO SÁNCHEZ (2012), BUSTOS JIMÉNEZ (2006) o SOTO CALDERÓN (2008), algunas de las tesis doctorales leídas más recientemente en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Finalmente, sirvan de conclusión a este apartado las palabras de COOK & REICHARDT (1986: 51), que afirman que:

“es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones, al menos en la lógica, para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible.”

4.1.- POBLACIÓN – MUESTRA

El muestreo es, sin la menor duda, una de las etapas más importantes en el proceso de investigación científica (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002). En este sentido y, como paso previo, cabe delimitar convenientemente unos cuantos conceptos esenciales para la formalización de nuestro estudio, a saber (LATORRE, A. ET AL., 2003):

- Universo: Que designa a todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo. En nuestro caso, el profesorado de la escuela rural.
- Población: Es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio. Aquí nos referimos al profesorado de todos los colegios públicos rurales de la provincia de Granada.
- Muestra: Conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo. Se considera grande cuando es mayor de 30 sujetos y representativa cuando constituye, al menos, el 30 % de la población.
- Individuo: Cada uno de los elementos que componen la muestra y de los cuales se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o incluso acontecimientos.

En cuanto al proceso de muestreo en sí, es FOX (1981: 367 – 369) quien lo circunscribe a cinco fases fundamentales, más concretamente:

1. Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
2. Determinación de la población o parte de ella a la cual el investigador tiene el correspondiente acceso.
3. Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.
4. Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que decide participar.
5. Muestra productora de datos o parte de la muestra aceptante que realmente produce datos científicamente válidos.

De acuerdo con LATORRE ET AL (2003), diversas ventajas e inconvenientes pueden derivarse del empleo del muestreo durante un proceso de investigación. Entre las ventajas cabe señalar (LATORRE, A. ET AL., 2003: 79 – 80; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; RUEDA GARCÍA, M.M., 2003):

- El ahorro de tiempo en la realización de la investigación.
- La reducción de costos derivados de su puesta en marcha.
- La posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados científicos obtenidos mediante el procedimiento.

Con respecto a los inconvenientes, los más importantes a resaltar, siguiendo a estos autores, son (LATORRE, A. ET AL., 2003: 79 – 80; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL

AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; RUEDA GARCÍA, M.M., 2003):

- La dificultad de utilización de la técnica de muestreo, pues una muestra mal seleccionada puede distorsionar ostensiblemente los resultados de la investigación.
- Las limitaciones propias del tipo de muestreo empleado.
- Tener que extraer una muestra de poblaciones que poseen pocos individuos que verifican la característica que se desea estudiar en la investigación.

Igualmente, hemos de estar convenientemente familiarizados con las modalidades de muestreo de las que disponemos en la investigación pues, como se resaltaba en líneas anteriores, las limitaciones intrínsecas de cada una de ellas pueden afectar seriamente a los resultados de nuestro trabajo (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002). Desde esta perspectiva, las tipologías de muestreo se clasifican en dos grandes categorías: *probabilísticos* y *no probabilísticos*. Pasemos a verlas brevemente (LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002):

1.- Muestreos Probabilísticos

- Muestreo al Azar Simple: En donde cada miembro de la población estudiada tiene la misma oportunidad de ser seleccionado. El método comprende la selección al azar de una lista de población (un marco de muestreo), del número necesario de sujetos para la muestra. Por la probabilidad y la posibilidad, la muestra debiera contener sujetos con características similares a las de la población como un todo, esto es, algún viejo, algún joven, algún alto, algún bajo, algún adaptado, algún inadaptado, algún rico, algún pobre, etc... Un problema asociado con este método particular de muestreo es que se necesita una lista completa de la población y esto no está siempre fácilmente disponible.
- Muestreo Sistemático: Este método es una forma modificada del muestreo al azar simple. Comprende la selección de sujetos de la lista de población de manera sistemática, en lugar de al azar. Por ejemplo, si de una población de 5000 sujetos se necesita una muestra de 100 de ellos, entonces se puede seleccionar una de cada cincuenta personas. El punto de partida para la selección se elige al azar.
- Muestreo Estratificado: Que comprende la división de la población en grupos homogéneos, conteniendo cada grupo sujetos de similares características. Por ejemplo, el grupo A podría contener machos y el grupo B, hembras. Con el fin de obtener una muestra representativa de toda la población en función del sexo, debe hacerse una selección al azar de sujetos del grupo A y del grupo B. Si se necesita, se puede reflejar en la muestra la proporción exacta de machos y hembras.
- Muestreo de Conjuntos: Cuando la población es grande y está ampliamente dispersa, la elección de una muestra al azar simple presenta problemas administrativos. Si queremos encuestar los niveles de aptitud de los niños en una comunidad particularmente grande, sería bastante impracticable seleccionar a los chicos al azar y perder una excesiva y poco razonable cantidad de tiempo en desplazamientos con el fin de examinarlos. Por el muestreo de conjuntos podemos seleccionar al azar un número específico de centros y examinar a todos los niños de las escuelas seleccionadas.
- Muestreo en Fases: Es una forma modificada del muestreo de conjuntos. Consiste en seleccionar la muestra en fases, esto es, tomando muestras de las muestras. En el ejemplo anterior, un tipo de muestreo en fases podría seleccionar un número de

escuelas al azar, y dentro de cada una de las mismas, seleccionar un número de clases igualmente al azar y, a su vez, dentro de esas clases, seleccionar un número de alumnos.

2.- Muestreos No Probabilísticos

- Muestreo de Conveniencia: También llamado accidental, que consiste en elegir a los individuos más próximos para servir como informantes y continuar este proceso hasta que se haya obtenido el tamaño requerido de la muestra. Las audiencias conseguidas de alumnos o maestros estudiantes sirven a menudo como informantes en encuestas basadas en el muestreo de conveniencia.
- Muestreo por Cuota: Es el equivalente sin probabilidad del muestreo estratificado. Intenta obtener representaciones de los diversos elementos de la población total en las proporciones que se presentan allí. Así, un investigador interesado en las relaciones raciales de una comunidad en particular podría establecer una cuota para cada grupo étnico que sea proporcional a su representación en la población total dentro del área de la encuesta.
- Muestreo Intencional: En el cual el investigador selecciona a mano los casos que serán incluidos en su muestra sobre la base del propio juicio en cuanto a tipicidad. De esta manera, construye una muestra que es ciertamente satisfactoria para sus necesidades específicas.
- Muestreo Dimensional: Esta modalidad es simplemente un refinamiento posterior del muestreo por cuota. Consiste en la identificación de diversos factores de interés en una población y la obtención, al menos, de un informante de cada combinación de esos factores. Así, en el ejemplo anterior, dentro de cada grupo étnico el investigador puede desear distinguir entre las actitudes de los emigrantes recientes, aquellos que han estado en el país por un cierto tiempo y aquellos miembros que han nacido en España. Su plan de muestreo podría tomar la forma de una tabla multidimensional con grupos étnicos en la parte superior y duración de la estancia, de arriba a abajo.
- Muestreo de Bola de Nieve: En el muestreo de bola de nieve el investigador identifica un pequeño número de individuos que tienen las características que se requieren para el desarrollo de la investigación. Se usa luego a esta gente como informantes para identificar a otros que califican por inclusión y éstos, a su vez, identifican aún a otros; de ahí el término de muestreo de bola de nieve.

Tal y como se hacía mención en el capítulo primero, centrado en la organización y actualidad de la escuela rural andaluza, ya se ha cumplido en su totalidad el principal objetivo perseguido por la C.E.J.A. en cuanto a la agrupación de las escuelas rurales en Colegios Públicos Rurales (C.P.R.), ya que la única modalidad de centro existente actualmente en este entorno es precisamente el C.P.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003)

Evidentemente y, en contraste a la naturaleza muestral de la investigación realizada por CORCHÓN ÁLVAREZ (1997: 182 – 183, 2005), esta concentración total y posterior desaparición de este tipo de instituciones tiene inmediatas consecuencias, no sólo en el número de centros objeto de la investigación, sino en el de los profesores que ejercen su labor en los mismos, regulado actualmente en función de la proporción de unidades de cada C.P.R. (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005, 1997; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; BERLANGA QUINTERO, S., 2003) En ese sentido, la población de este estudio la constituye el conjunto de docentes que desarrollan su labor profesional en los mencionados Colegios Públicos Rurales de toda la provincia de Granada durante el curso académico 2011 / 2012. Concretamente y, según las últimas estimaciones de la Junta de Andalucía, el número total de estos maestros asciende exactamente a 707, así pues $N = 707$.

Dado que la proporción del universo de estudio es grande (LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J.

& CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002), se decide extraer una muestra estadísticamente representativa del mismo. Para garantizar la eficacia científica de este muestreo a nivel de toda la provincia de Granada, y dado que ya partimos del hecho de disponer del censo exacto de población de docentes de su medio rural, se hace uso, al objeto de determinar su tamaño formal, de la fórmula general para poblaciones finitas que, en estos casos, establece BUENDÍA EISMAN (2001: 144). Dicha expresión obedece a la siguiente ecuación algebraica:

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_x^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_x^2}$$

Cuadro 1: Fórmula de Muestreo Para Poblaciones Grandes Finitas. Fuente: BUENDÍA EISMAN (2001: 144)

Para poder tener una visión más clara y completa de la operación realizada, hemos de aclarar previamente el significado de la notación empleada y el valor de los márgenes de confianza y error muestral asumidos (LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; RUEDA GARCÍA, M.M., 2003). En ese sentido, se ha de concretar que:

- n es el valor de la muestra final que se obtiene tras la aplicación de la fórmula.
- N es el valor de la población objeto de la investigación, en este caso, $N = 707$.
- Z_{α} es el nivel estadístico de confianza en el cual se basa el muestreo, y que queda determinado por la curva normal de Gauss. En nuestro caso asumimos un 95 % de confianza ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), lo que supone que $Z_{\alpha} = 1.96$.
- σ_x es la cuasivarianza de la población, un parámetro especialmente difícil de estimar habitualmente. A este respecto, BUENDÍA EISMAN (2001) considera que, en caso de desconocimiento de este dato y de imposibilidad de calcularlo, se asuma $\sigma_x = 0.5$ (50 %). En lo referente a nuestro estudio y, por suerte, ya tenemos los antecedentes de CORCHÓN ÁLVAREZ (1997, 2005) y RASO SÁNCHEZ (2012) que, en análogas condiciones y sobre el mismo colectivo, cifraron empíricamente la cuantía de este índice precisamente en ese valor. Así pues $\sigma_x = 0.5$.
- e_t es el error muestral admitido como margen de seguridad, que en nuestro caso, y tras una exigente reducción del asumido por CORCHÓN ÁLVAREZ (1997, 2005) y RASO SÁNCHEZ (2012) en sus investigaciones previas sobre el particular ($e_t = 0.1$, 10 %), ascenderá a un 5.5 %, teniendo así que $e_t = 0.055$.

En consecuencia y, tal y como podemos apreciar en el cuadro siguiente, la determinación de la muestra final se reduce a la siguiente operación (BUENDÍA EISMAN, L., 2001: 144; RUEDA GARCÍA, M.M., 2003):

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_x^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_x^2} = \frac{707 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5^2}{707 \cdot 0.055^2 + 1.96^2 \cdot 0.5^2} = \frac{679.0028}{3.0991} = 219.09$$

Cuadro 2: Cálculo del Tamaño de la Muestra de Profesores de la Provincia de Granada

Tenemos así que de los 707 profesores que hay repartidos por todos los Colegios Públicos Rurales de la provincia de Granada es necesaria, al menos, la respuesta de 219 de ellos para que las conclusiones de nuestra investigación sean estadística y científicamente válidas a efectos de generalización sobre el total de la población (LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J.

& CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; RUEDA GARCÍA, M.M., 2003), por lo que $n > 219$.

Así pues, y, con fines a obtener los datos precisos para el desarrollo de este trabajo, se optó por enviar postalmente sendos cuestionarios acompañados de una carta explicativa a los 707 docentes que componen el censo de la escuela rural de la provincia de Granada para que los cumplimentasen debidamente.

Transcurridos dos meses desde este envío y, con un buen número de encuestas ya en nuestro poder, se optó por hacer un seguimiento telefónico de aquellos centros que no habían remitido respuesta a nuestro requerimiento para intentar, en la medida de lo posible, optimizar los índices de participación, ya que, como norma general, la investigación por encuesta en la modalidad postal suele suscitar poco interés y, habitualmente, viene acompañada de un bajo nivel de reciprocidad por parte de los sujetos que conforman la muestra invitada (HOINVILLE, G. & JOWELL, R., 1978; LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; RUEDA GARCÍA, M.M., 2003). A tal efecto, los resultados de tal proceder vienen debidamente detallados en la siguiente tabla de especificaciones muestrales:

| C.P.R. | LOCALIDAD | POBLACIÓN | % | MUESTRA INVITADA | MUESTRA ACEPTANTE | % |
|-------------------------|----------------------|-----------|-------|------------------|-------------------|---------|
| Campo del Rey | Castril | 6 | 0,85% | 6 | 0 | 0% |
| Alquife - Lanteira | Alquife | 14 | 1,98% | 14 | 6 | 2,71% |
| Los Ríos | Arenas del Rey | 19 | 2,69% | 19 | 5 | 2,26% |
| Sierra Blanca | Beas de Guadix | 15 | 2,12% | 15 | 9 | 4,07% |
| Alpujarra | Bérchules | 13 | 1,84% | 13 | 9 | 4,07% |
| Barranco de Poqueira | Capileira | 22 | 3,11% | 22 | 9 | 4,07% |
| Villamena | Villamena | 13 | 1,84% | 13 | 6 | 2,71% |
| Monte Hacho | Loja | 16 | 2,26% | 16 | 0 | 0% |
| Al – Dehecún | Dehesas de Guadix | 15 | 2,12% | 15 | 4 | 1,81% |
| Fuente de la Reina | El Jau | 14 | 1,98% | 14 | 0 | 0% |
| La Hinojora | Cúllar | 7 | 0,99% | 7 | 0 | 0% |
| Las Ramblas | Albuñol | 15 | 2,12% | 15 | 0 | 0% |
| Parapanda | Illora | 24 | 3,39% | 24 | 11 | 4,98% |
| La Inmaculada | Fornes | 6 | 0,85% | 6 | 4 | 1,81% |
| Negratín | Freila | 16 | 2,26% | 16 | 7 | 3,17% |
| Escuelas | Gor | 13 | 1,84% | 13 | 0 | 0% |
| Federico García Lorca | Graena | 13 | 1,84% | 13 | 6 | 2,71% |
| Los Guájares | Guajar Faragüit | 11 | 1,56% | 11 | 11 | 4,98% |
| El Puntal | Huélago | 8 | 1,13% | 8 | 0 | 0% |
| Monte Chullo | Huéneja | 26 | 3,68% | 26 | 8 | 3,62% |
| S.E.N.E.D. | Jerez del Marquesado | 16 | 2,26% | 16 | 6 | 2,71% |
| Bellasierra | La Calahorra | 20 | 2,83% | 20 | 12 | 5,43% |
| Sánchez Mariscal | La Mamola | 25 | 3,54% | 25 | 0 | 0% |
| Nevada | Laroles | 13 | 1,84% | 13 | 10 | 4,52% |
| El Azahar | Lecrín | 20 | 2,83% | 20 | 5 | 2,26% |
| El Alféizar | Órgiva | 14 | 1,98% | 14 | 0 | 0% |
| Las Acequias | Mecina Bombarón | 20 | 2,83% | 20 | 0 | 0% |
| Ruiz Carvajal | Moraleda de Zafayona | 33 | 4,67% | 33 | 11 | 4,98% |
| La Santa Cruz | Moreda | 10 | 1,41% | 10 | 0 | 0% |
| Murtas – Turón | Murtas | 6 | 0,85% | 6 | 0 | 0% |
| Valle Verde | Otívar | 26 | 3,68% | 26 | 12 | 5,43% |
| Los Pinares | Láchar | 22 | 3,11% | 22 | 0 | 0% |
| El Pinar | Pinos del Valle | 16 | 2,26% | 16 | 6 | 2,71% |
| Los Castaños | Pitres | 16 | 2,26% | 16 | 7 | 3,17% |
| Las Atalayas | Moclín | 20 | 2,83% | 20 | 7 | 3,17% |
| Ribera de Aguas Blancas | Quéntar | 13 | 1,84% | 13 | 0 | 0% |
| Gibalto | Riofrío | 15 | 2,12% | 15 | 0 | 0% |
| La Contraviesa | Sorvilán | 16 | 2,26% | 16 | 0 | 0% |
| Valle del Guadalfeo | Torvizcón | 12 | 1,70% | 12 | 0 | 0% |
| Sánchez Velayos | Ugíjar | 24 | 3,39% | 24 | 8 | 3,62% |
| Taxara | Huétor Tájar | 14 | 1,98% | 14 | 0 | 0% |
| El Temple | Ventas de Huelma | 13 | 1,84% | 13 | 7 | 3,17% |
| Los Castaños | Ventas de Zafarraya | 23 | 3,25% | 23 | 23 | 10,41% |
| Besana | Ventorros | 14 | 1,98% | 14 | 12 | 5,43% |
| TOTAL | | 707 | 100 % | 707 | 221 | 31,26 % |

Tabla 2: Especificaciones Muestrales de la Investigación Resultantes Tras el Proceso Final de Recolección de Datos

Tal y como se puede apreciar por la tabla anterior, tras el proceso de recogida de datos se reciben finalmente 221 cuestionarios de los 707 remitidos, lo que constituye, *per se*, un 31.26 % del total de la población existente de profesores del medio rural de la provincia de Granada, porcentaje superior al mínimo exigido de 30 % por toda la literatura científica en muestreos de esta naturaleza (LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002) y consecuentemente, representativo a nivel de tamaño del universo de estudio.

Por otra parte y, en cuanto al protocolo de muestreo antes mencionado, con la recepción de tan sólo 219 de estas encuestas, se consideraba también que los datos obtenidos eran distintivos de la opinión de todos los encuestados, lo que supone nuevamente que la cifra de respuesta obtenida de 221 cuestionarios sea juzgada como formalmente adecuada a nivel de generalización estadística, y se considere la muestra extraída como científicamente válida a efectos de elaboración de conclusiones (LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; RUEDA GARCÍA, M.M., 2003).

4.2.- INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación que se plantea se encuentran plenamente acordes con la metodología elegida para el trabajo que, tal y como se especificaba anteriormente, está enfocada bajo una visión integradora y ecléctica, aunando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas para la obtención de la información que se precisa (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994: 35; KOETTING, J.R., 1984: 296; SHULMAN, L.S., 1989; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RAGIN, C.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T., 2005). En ese sentido, para la recolección de los datos de índole cuantitativa se recurre al cuestionario, mientras que para los cualitativos se opta por la entrevista.

4.2.1.- EL CUESTIONARIO

De acuerdo con COHEN & MANION (1990) y DAVIDSON (1970), el cuestionario ideal en el terreno científico posee las mismas propiedades que una buena ley. Así:

“Es claro, sin ambigüedades, y realizable uniformemente. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes... y codificadores. Y puesto que la participación de la gente es voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible a la verdad” (COHEN, L. & MANION, L., 1990: 143, citando a DAVIDSON (1970))

Los objetivos que habitualmente se persiguen en la actividad científica mediante el empleo de cuestionarios son, siguiendo a GHIGLIONE & MATHALON (1978: 93) y ARNAL AGUSTÍN ET AL. (1995):

- *Estimar* ciertas magnitudes absolutas, por ejemplo, el censo de población; o bien, magnitudes relativas, como la proporción de una tipología concreta en una población estudiada.
- *Describir* una población o subpoblaciones; por ejemplo, qué características poseen los televidentes de un canal determinado.
- *Contrastar* hipótesis bajo la forma de relaciones entre dos o más variables; por ejemplo, comprobar si la frecuencia de un comportamiento varía con la edad.

La pregunta que cabe plantearse ahora es: ¿cómo hay que diseñar, formular y administrar un cuestionario para garantizar que los resultados obtenidos tras su pasación son objetivos y científicos? (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007;

CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970).

De acuerdo con ARNAL AGUSTÍN ET AL. (1995), y citando a COHEN & MANION (1986), para diseñar un cuestionario eficaz deben tenerse en cuenta, como mínimo, tres consideraciones fundamentales, a saber: el propósito, la población a la cual va dirigido y los recursos disponibles. Así:

- En primer lugar, es conveniente determinar férreamente el *propósito básico* del instrumento, si bien, para que la aplicación sea razonable, se recomienda no hacer planteamientos demasiado generales ni demasiado precisos. Una vez delimitada esta premisa general, lo mejor es detallar las *áreas específicas* que abarcarán todo el contenido y, finalmente, habrá que especificar un conjunto de *aspectos concretos* para cada una de estas dimensiones.
- Es igualmente fundamental el acotar la *población objeto de estudio* para extraer la muestra y los recursos necesarios. No obstante, en ciertas ocasiones, y a pesar de ser esta reducida, no es fácil su identificación. En cualquier caso, si los recursos disponibles lo permiten y la importancia de los resultados lo justifica, es aconsejable acceder a la totalidad de sujetos objeto de la investigación. En caso contrario, es necesario extraer una muestra representativa con la finalidad de reducir el coste de aplicación.
- El *coste económico y los recursos disponibles* son aspectos esenciales que debemos considerar previamente. La elaboración y aplicación de un cuestionario implica un trabajo intenso y de cierta envergadura. Antes de iniciar formalmente el proceso deben tenerse previstos los siguientes factores: entrevistadores, desplazamientos, costes postales o telefónicos en su caso, formación de encuestadores, elaboración del protocolo de encuesta, impresión, corrección, codificación de los datos obtenidos en la pasación, análisis de la información y redacción del correspondiente informe de investigación.

Igualmente, no podemos ignorar la importancia de los aspectos relativos a la formulación de ítems, pues constituye esta un factor esencial en lo que al proceso de elaboración de estos instrumentos se refiere (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970). Desde este punto de vista, es conveniente que, a la hora de diseñar las preguntas, tengamos en cuenta los siguientes principios (COHEN, L. & MANION, L., 1990: 144 – 145):

- Evitar preguntas principales, esto es, cuestiones que están formuladas (o presentadas sus categorías de respuestas) de tal manera que sugieren a los informantes que sólo hay una respuesta aceptable.
- Evitar preguntas excesivamente intelectuales, aun cuando la población hacia la cual va dirigida el instrumento esté constituida por informantes sofisticados. Cuando la muestra sea representativa de toda la población adulta, son lugares comunes los malentendidos de lo que el investigador cree que es un lenguaje claro y sin ambigüedades.
- Evitar preguntas complejas.
- Evitar preguntas o instrucciones irritantes, o que ponen al informante en una situación de malestar o compromiso.
- Evitar las preguntas que emplean negaciones.
- Evitar las preguntas abiertas de los cuestionarios de autocomplimentación, puesto que este tipo de instrumentos no pueden examinar al informante para averiguar justo lo que quiere decir con una respuesta en particular, la pregunta abierta es el medio menos satisfactorio de obtener información (y, sin embargo, esta precaución no es aplicable a la entrevista). Más aún, las cuestiones abiertas exigen demasiado tiempo a los informantes.

En nuestro caso hay que atender, además, al hecho de que nuestro instrumento es postal, es decir, que su pasación se lleva a cabo mediante sendos envíos del mismo a la población objeto de estudio, gracias al correo tradicional. Este hecho, como norma general, suele traer aparejados ciertos inconvenientes, como los reducidos índices de respuesta que restan fiabilidad y representatividad a la muestra inicial de partida o el coste adicional que se genera en material de oficina y llamadas telefónicas para hacer el pertinente seguimiento del proceso de recogida de datos (COHEN, L. & MANION, L., 1990; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970). Para garantizar, no obstante, una proporción aceptable de buenas respuestas a los cuestionarios postales, HOINVILLE & JOWELL (1978) identifican un cierto número de factores a tener en cuenta en lo que a su elaboración se refiere, a saber:

- El aspecto del cuestionario es de vital importancia. Debe parecer fácil y atractivo. Una presentación apretada no atrae; un cuestionario amplio con espacio abundante para preguntas y respuestas tiende a animar mucho más a los potenciales informantes en lo que a cumplimentación se refiere.
- Son esenciales la claridad en la redacción y la simplicidad en el diseño. Unas instrucciones claras deben guiar al informante, deben invitar a la participación. Sin embargo, unas premisas complicadas y procedimientos complejos pueden intimidarle.
- Se deben distribuir los contenidos de la encuesta de tal manera que se optimice la cooperación. Por ejemplo, hay que incluir cuestiones que probablemente sean de interés general y asegurarse de que los ítems que aparecen primeramente en el formato no sugieren a los informantes que la pregunta no está dirigida a ellos. Conviene intercalar cuestiones de actitudes a lo largo del impreso para permitir a los informantes airear sus puntos de vista en vez de, simplemente, describir su comportamiento. Tales cuestiones alivian el aburrimiento y la frustración, al igual que proporcionan información de valor en el proceso.
- Las páginas en colores pueden ayudar a aclarar la estructura general del cuestionario, así como pueden ayudar al informante en lo que a las instrucciones de cumplimentación se refiere.
- Poner marcas dentro de casillas como forma de responder un cuestionario es familiar a la mayoría de los informantes, mientras que envolver con un círculo números precodificados en el lado derecho del cuestionario puede ser una importante fuente de confusión y error.
- La práctica de preguntas con subpárrafos es una técnica útil para agrupar cuestiones relacionadas con un artículo específico. ¡Es también un modo de hacer que las preguntas aparezcan más insignificantes de lo que realmente son!.
- Es aconsejable repetir las instrucciones tan a menudo como se necesite. Puesto que todo depende de que el informante conozca exactamente lo que se le pide, son esenciales unas directrices claras y sin ambigüedades, presentadas atrevida y atractivamente.
- Completar un cuestionario puede verse como un proceso de aprendizaje en el que el informante llega a estar más cómodo con la tarea según esta va avanzando paulatinamente. Por tanto, las preguntas iniciales deben ser sencillas, actuales y animar a la participación. La sección central del instrumento deberá contener las preguntas difíciles; las últimas cuestiones deben ser de gran interés con el fin de animar a los informantes a devolver el programa completo.
- Hay que repetir que la redacción de un cuestionario de autocumplimentación es de la máxima importancia y que su aplicación piloto es crucial para el éxito.
- Por último, una breve nota al final del cuestionario puede: (a) pedir al informante que compruebe que no se ha saltado contestación alguna inadvertidamente, (b) solicitar una rápida devolución del programa completado, (c) agradecer su participación en la investigación y (d) ofrecer el envío de un resumen corto de los principales hallazgos cuando se complete el análisis.

Además de todas estas consideraciones, estos autores estiman que existen cuatro factores a tener en cuenta a la hora de optimizar el régimen de respuesta de cuestionarios postales, a saber (HOINVILLE, G. & JOWELL, R., 1978; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 149 – 151; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970):

- El *envío inicial*, durante el cual no debemos de olvidar el cumplir con las siguientes reglas:
 - Usar sobres de buena calidad, mecanografiados y dirigidos a nombre de una persona, siempre y cuando sea posible.
 - Usar franqueo de primera clase, con sellos mejor que franqueado por máquina.
 - Acompañar un sobre con franqueo de primera clase para la contestación del informante.
 - En encuestas de la población en general, el jueves es el mejor día para ponerlo en el correo; en encuestas a organizaciones, se recomiendan el lunes o el martes.
 - Evitar siempre una encuesta en Diciembre o en Junio.
- La *carta explicatoria*, cuya finalidad radica en indicar el propósito de la encuesta, comunicar su importancia a los informantes, asegurarles su confidencialidad y animarles a responder. Con estas intenciones presentes se recomienda tener en cuenta las siguientes directrices:
 - La redacción de una carta explicatoria debe ser hecha a medida de la audiencia en particular. Así, una encuesta de maestros debe acentuar la importancia del estudio de la profesión como un todo.
 - Ni el uso de firmantes prestigiosos, ni las llamadas al altruismo, ni la adición de postdatas manuscritas afectan al nivel de respuesta de los cuestionarios postales.
 - El nombre del patrocinador o de la organización que dirige la encuesta debiera aparecer en el membrete de la carta, al igual que en el cuerpo de la misma.
 - Debe hacerse una referencia directa a la confidencialidad de las contestaciones de los informantes y debieran explicarse los fines de cualquier número de serie y codificaciones.
 - Una carta previa a la encuesta, avisando a los informantes de la llegada del cuestionario, tiene un efecto decisivo en el porcentaje de respuestas.
 - Es más eficaz una carta explicatoria corta cuya extensión no supere una página.
- La *carta de seguimiento*, que, de acuerdo con HOINVILLE & JOWELL (1978) y COHEN & MANION (1990), se revela como la estrategia más productiva, en lo que a la optimización de los índices de respuesta en la investigación por encuesta postal se refiere. Al preparar estas misivas de recordatorio debemos tener presentes, no obstante, las siguientes premisas:
 - Todas las reglas que se aplican a la carta explicatoria se aplican aún con más fuerza a la carta de seguimiento.
 - El seguimiento debe reafirmar la importancia del estudio y el valor de la participación del informante.
 - El uso de la segunda persona del singular, la manifestación de un cierto aire de desagrado hacia la no respuesta y cierta sorpresa por la no cooperación se ha visto que son recursos igualmente eficaces.

- En ninguna parte debiera dar la impresión el seguimiento de que no responder es normal o que no se han producido numerosas respuestas en el estudio particular.
- La carta de seguimiento debe ir acompañada por otra copia del cuestionario y un sobre franqueado y dirigido para su correspondiente devolución en los casos que proceda.
- El *uso de incentivos* que, de acuerdo con estos autores, puede reducir significativamente los porcentajes de no respuesta, particularmente cuando los estímulos elegidos acompañan al envío inicial en vez de remitirlos a continuación como una recompensa por el retorno de los impresos cumplimentados. La explicación de la eficacia de este recurso en particular parece descansar en el sentido de obligación que se crea el receptor, si bien han de extremarse las precauciones a la hora de seleccionar el tipo más adecuado de aliciente a utilizar.

A tenor de todos estos aspectos que la literatura nos muestra que debemos tener en cuenta, es fácil percatarse de que la confección de este instrumento supuso, ciertamente, una ardua tarea, al igual que la delimitación de sus dimensiones, definición de los ítems que lo integraban, etc. (HOINVILLE, G. & JOWELL, R., 1978; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 149 – 151; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970). En ese sentido, el proceso que se siguió hasta llegar a su configuración final estuvo compuesto de las siguientes etapas:

1. Lectura de la literatura pedagógica y legislación existente sobre la escuela rural en general y la andaluza en particular.
2. Lectura de la literatura pedagógica existente sobre evaluación de la satisfacción en general y sobre la concreción de este tipo de investigaciones en lo referente a la docencia en particular.
3. Selección de dimensiones.
4. Formulación de los ítems del cuestionario.
5. Juicio de expertos y construcción final del cuestionario.
6. Determinación de la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario.

1º.- Revisión Bibliográfica

Una vez que se puso en marcha el trabajo de investigación surgieron varios interrogantes: el primer problema apareció al intentar buscar documentación sobre la escuela rural andaluza. Pese a la poca producción científica que había respecto a este ámbito concreto, existían tres textos de base en el *“Estudio Evaluativo de la Escuela Rural Andaluza”*, publicado por CORCHÓN ÁLVAREZ (1997) para su tesis doctoral, y en sus subsiguientes obras *“La Escuela Rural: Pasado, Presente y Perspectivas de Futuro”* (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2000) y *“La Escuela Rural: Modelos Organizativos”* (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005), distribuidas con las editoriales Oikos – Tau y DaVinci Continental, respectivamente. No obstante, el material disponible sobre este tema en particular era escaso pues, incluso para el tratamiento de la educación rural en España eran pocas las obras relativamente actuales que había al alcance de los investigadores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2004, 2003; BERLANGA QUINTERO, S., 2004, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004; ORTEGA, M.A., 1995; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007, 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011). Afortunadamente, la respuesta a este problema fue aportada por los directores de tesis, cuyo asesoramiento sirvió como guía a través de la vasta recopilación existente sobre legislación educativa en materia de escuela rural. Fue gracias a esta orientación a partir de la cual se pudo concretar la búsqueda bibliográfica y emprender el camino a través de la literatura pedagógica y legal que circula sobre este ámbito educativo diferencial, sendero que permitiría elaborar una idea clara del estado de la cuestión y que, ciertamente, facilitaba algunas pistas acerca de las directrices a seguir durante el transcurso de la investigación que se había puesto en marcha

(CORCHÓN ÁLVAREZ, E, 2005; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2004, 2003; BERLANGA QUINTERO, S., 2004, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004; ORTEGA, M.A., 1995; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007, 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011).

Tampoco la literatura científica relativa a los estudios de satisfacción era especialmente accesible, si bien, era ligeramente más abundante que en el caso anterior (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; GONZÁLEZ TIRADOS, R.M., 1991; TSCHOHL, J. & FRANZMEIER, S., 1997), dado que el tema está estrechamente ligado con diversas teorías de corte psicológico, así como con todos aquellos aspectos relacionados con la calidad de las instituciones educativas, un discurso altamente recurrente en los últimos tiempos, dada sobre todo, la gran influencia del pensamiento neoliberal y la llegada del modelo de Sociedad del Conocimiento (SCHARGEL, F., 1997: 1; GENTO PALACIOS, S., 1996; LÓPEZ RUPÉREZ, F., 1994; CANTÓN MAYO, I., 1996; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001: 52 – 53; SPITZER, M., 2006; SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S., 2003; PELECHANO, V., 2000, 1996, 1993; MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R., 1999: 2; RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F., 2004: 281; KOLITCH, E. & DEAN, A.U., 1999: 28; HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F., 1996: 50; SANZ ORO, R., 2001; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., 2002: 116; RAMSDEN, P., 1998; MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL., 2007; FERNÁNDEZ OLIVERAS, P., 2007; TORRES MARTÍN, C., 2007; ROFFÉ GÓMEZ, A., 2007; MASJUAN, J.M. ET AL., 2007). En cualquier caso, también la revisión bibliográfica de este aspecto se pudo realizar de manera eficaz.

Durante todo el proceso anteriormente aludido y, paralelamente a las conversaciones altamente enriquecedoras mantenidas con los directores acerca del transcurso del trabajo, se comenzó a redactar ítems para el cuestionario, instrumento que tardó bastante en consolidarse, dada, no sólo su propia complejidad intrínseca (HOINVILLE, G. & JOWELL, R., 1978; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 149 – 151; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970), sino la necesidad constante de bibliografía y legislación referente al tema que, en no pocas ocasiones, dejaba seriamente estancado el proceso de elaboración por falta de conocimiento. No obstante y, pese a estas circunstancias, el protocolo de encuesta pudo ser delimitado firmemente y sometido a la pertinente administración.

2º.- Selección de Dimensiones

Tal y como se decía en el apartado anterior y, de manera simultánea al exhaustivo proceso de revisión bibliográfica que supuso la realización de este trabajo, se iban redactando ítems y diseñando las respectivas dimensiones que iban a configurar el cuestionario final para el estudio cuantitativo. Dichos elementos fueron contrastados con otras herramientas que, en mayor o menor medida, incidían en todo o en parte con el tema de estudio tratado. Los instrumentos de contraste que se utilizaron a tal fin fueron los siguientes:

1. Cuestionario de Evaluación de la Escuela Rural Andaluza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 1997).
2. Cuestionario de Estudio de la Integración Curricular y Formación T.I.C. del Profesorado Rural Andalúz (RASO SÁNCHEZ, F., 2012).
3. Cuestionario de Estudio de los Grupos Multigrado en Andalucía (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006)
4. Encuesta del Nivel de Satisfacción del Profesorado de la Universidad de Granada (SÁENZ BARRIO, O. ET AL., 1993).
5. Cuestionario del Profesor de E.G.B. en el Medio Rural de la Provincia de Zaragoza (DÍEZ PRIETO, M. P., 1989).
6. Cuestionario de Satisfacción Profesional Docente (PADRÓN HERNÁNDEZ, M., 1995).

7. Cuestionario de Satisfacción Profesional Para Profesores (GORDILLO, M.V., 1988).
8. Cuestionario de Satisfacción Profesional de los Secretarios de Centros Educativos Andaluces (CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003).
9. Cuestionario de Satisfacción Profesional de los Directores de Centros Educativos Andaluces (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001).
10. Cuestionario Sobre Condiciones de Trabajo en la Enseñanza Pública No Universitaria (FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS, 1993).
11. Protocolo de Validación de Cuestionario de Estudio de los Grupos Multigrado en Andalucía (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006).

Teniendo en cuenta la exigente revisión bibliográfica realizada sobre la literatura pedagógica existente sobre el tema (CORCHÓN ÁLVAREZ, E, 2005; BOIX TOMÁS, R., 2011, 2004, 2003; BERLANGA QUINTERO, S., 2004, 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; UTTECH, M., 2001; VILELA, P., 2004; ORTEGA, M.A., 1995; FEU GELIS, J., 2004; ABÓS OLIVARES, M.P., 2011; DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L., 2011; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P., 2011; CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; SÁENZ BARRIO, O. ET AL., 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; GONZÁLEZ TIRADOS, R.M., 1991; TSCHOHL, J. & FRANZMEIER, S., 1997), considerando igualmente la legislación vigente sobre el ámbito de la escuela rural, y analizando los cuestionarios y el instrumental de voces autorizadas, se erigió la encuesta final a partir de cinco dimensiones, las cuales vienen especificadas en la tabla siguiente...

En los anexos correspondientes se puede observar, asimismo y con detalle, la composición, contenido y desarrollo, tanto del cuestionario definitivo que se sometió a juicio de expertos, como del protocolo de validación que se utilizó para el mismo (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). No obstante y, conjuntamente a todas estas especificaciones, parecía oportuno reseñar, de forma resumida, algunos de los aspectos técnicos incluidos en las dimensiones del instrumento. Estos pormenores, tal y como señalábamos antes, se mencionan a continuación en el siguiente cuadro:

| DIMENSIONES | ITEMS | PÁGINA | TOTAL |
|---|----------------|---------------|--------------|
| 1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO | A.1 – A.3 | 2 | 3 |
| 2.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA | B.1.1 – B.1.14 | 2 | 14 |
| 3.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR | B.2.1 – B.2.20 | 2 - 3 | 20 |
| 4.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES HUMANAS | B.3.1 – B.3.22 | 3 | 22 |
| 5.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA REALIZACIÓN PROFESIONAL | B.4.1 – B.5 | 3 | 19 |
| TOTAL DE ÍTEMS | | | 78 |

Tabla 2: Estructura del Cuestionario Final de Investigación

Como se puede apreciar, el protocolo final de encuesta se encontraba compuesto de cinco dimensiones fundamentales, a saber:

1.- Datos de Identificación de la Institución Educativa Rural y de su Profesorado: Esta breve dimensión intenta, simplemente y, a modo de calentamiento, conocer algunos de los datos esenciales relativos al perfil de los profesores participantes en la investigación, a saber: su edad, género, su nivel de estudios máximo alcanzado durante su proceso de formación inicial, el número de años experiencia profesional, etc. Variables de corte que nos ayudarán a elaborar mejor muchas de las conclusiones que emanen durante el análisis de los datos cuantitativos que se recojan con la encuesta, y de cuyo tratamiento nos ocuparemos en el próximo capítulo.

2.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Docencia: En donde, como su propio nombre indica, se intenta explorar algunas de las valoraciones que estos docentes hacen de determinados aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión en los centros del medio rural de la provincia de Granada. En este sentido y, por poner algunos ejemplos, merecen nuestra atención el interés de los alumnos por su aprendizaje, así como el

de sus padres, el ambiente de trabajo habitual en el aula, el aprecio y la consideración que la labor de enseñanza del profesorado tiene entre padres, alumnos y otros habitantes de la localidad / comarca, etc...

3.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Organización Escolar:

Cuyo interés, tal y como se puede deducir, radica precisamente en las valoraciones que el profesorado de la escuela rural hace de todos aquellos aspectos relativos a la organización, gestión y funcionamiento de sus centros de trabajo. Así, podemos encontrarnos en esta sección cuestiones relativas al grado de adecuación y coordinación de las tareas de centro, la disponibilidad de los recursos didácticos y materiales en el mismo para el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado, la operatividad de los diferentes órganos de gobierno de la institución o su grado de eficacia, entre otras.

4.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Relaciones Sociales y Profesionales con la Comunidad Educativa del Centro:

Centrada, principalmente, en la dimensión social, emocional y humana del ejercicio de la profesión docente, sobre todo en lo que a la interacción con el resto de miembros de la comunidad educativa se refiere. En este apartado del protocolo de encuesta se encontrarán, sobre todo, ítems relativos al nivel y clima de convivencia en la institución escolar, a las relaciones tanto personales como profesionales con los compañeros de trabajo, al respeto por las normas de la institución y por los derechos y deberes del alumnado, las relaciones que se establecen con sus padres, e incluso las que se mantienen con los diversos organismos de la administración pública que se encuentran directa o indirectamente implicados con la labor cotidiana de la escuela, etc...

5.- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Realización Profesional:

Dimensión delicada esta última que se preocupa, sobre todo, por aquellos aspectos que, tal y como señalaban CANO GARCÍA ET AL. (2005: 135) y ELIZONDO ELIZONDO (2008), más caracterizan lo que hoy se entiende como la “*metanecesidad de realización*” y que, según la teoría de Abraham Harold Maslow (1908 – 1970), constituían la cima de su famosa pirámide de jerarquización de las necesidades humanas; en este apartado aparecen preguntas relativas al reconocimiento social de la función docente en el medio rural, el cumplimiento de todos los objetivos planteados durante el período de carrera profesional transcurrido hasta el momento, el prestigio que se posee entre los colegas y compañeros de trabajo, las oportunidades reales que actualmente existen para la promoción profesional, etc...

3º.- Formulación de Ítems del Cuestionario

El instrumento final se compone de 78 ítems que, como hemos podido comprobar, han sido distribuidos en cinco dimensiones según el contenido de su temática y el objetivo al cual pretenden responder. Su cumplimentación iba dirigida a los docentes de los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) de la provincia de Granada que, durante el curso 2011 / 2012, estuvieran en el ejercicio de su labor profesional.

La contestación al cuestionario es de una naturaleza muy diversa: hay varios ítems, relativos a los datos personales de los encuestados, en los cuales hay que elegir entre dos posibles respuestas; otros, dentro de la misma categoría, en los que este abanico de posibilidades llega a ampliarse hasta cinco alternativas como máximo, y, la mayor parte del instrumento, la verdadera esencia del mismo, que, dentro de un límite establecido de cuatro modalidades, se constituye en una escala de intensidad Likert, pues existe una relación de proporcionalidad entre todas las respuestas plausibles (HOINVILLE, G. & JOWELL, R., 1978; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 149 – 151; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970).

No se han añadido preguntas abiertas por cuestiones de eficiencia en la administración del instrumento, por temas de fiabilidad / consistencia interna, y porque se considera que el lugar más idóneo para este tipo de ítems es la entrevista, en donde su versatilidad puede aportar una información mucho más valiosa y relevante para nuestra investigación que la que podría otorgar en un cuestionario de estas características tan específicas (HOINVILLE, G. & JOWELL, R., 1978; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 149 – 151; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; GHIGLIONE, R. & MATALON, B., 1978; DAVIDSON, J., 1970).

Todas las preguntas han sido igualmente catalogadas por un código de tres letras de longitud que suele ser representativo del contenido de las mismas. Esta clave viene especificada explícitamente, tanto en el anexo pertinente como en el enunciado de cada ítem durante su correspondiente análisis a lo largo de páginas posteriores.

4º.- Juicio de Expertos, Validación y Construcción Final del Cuestionario

Hasta adoptar su configuración final, nuestro protocolo de encuesta pasa por el siguiente proceso de validación:

- En una fase inicial, se realizó un primer prototipo del instrumento. Este primer boceto fue presentado a los directores del trabajo que, con sus ideas, direcciones e innovaciones dieron lugar a una reformulación del mismo que sirviera de guía hasta su validación definitiva.
- En una segunda fase, de validación de contenido, el cuestionario fue presentado a una serie de diferentes profesionales relacionados con el tema tratado, a saber: cinco profesores de la escuela rural de la provincia de Granada y diez docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, cinco de los cuales pertenecían al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y los cinco restantes al de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus correcciones y valoraciones respecto al contenido, estructura, relevancia del tema, etc. dieron lugar a una nueva reconfiguración del instrumento que supuso la confección definitiva del mismo, y que, presentado nuevamente a los directores del trabajo, tuvo que recibir la aprobación final para ser sometido a la pertinente distribución.

Con vistas a la garantía de la calidad científica del exhaustivo proceso que fue llevado a cabo, conviene aclarar que se diseñó un protocolo basado, casi íntegramente, en el que BUSTOS JIMÉNEZ (2006) utilizara en su día para investigar a los grupos multigrado en la comunidad autónoma andaluza, y cuyo contenido podemos apreciar en el anexo correspondiente.

Las tablas de las dos páginas siguientes contienen los resultados de la valoración hecha por todos y cada uno de los quince expertos sobre cada ítem del instrumento inicial. Así, y tal y como se puede apreciar en la tabla 3, los términos de enunciación de cada cuestión reciben, como norma general, aprobación casi unánime por los jueces, siendo tan sólo los ítems B.3.12, B.3.18 y B.4.6 los que menor puntuación obtienen, con el visto bueno de tan sólo 12 o 13 de los 15 expertos consultados respectivamente. A la vista de estos indicadores se procedió a revisar las redacciones de dichos ítems sin que surgieran modificaciones sustanciales de los mismos, por lo que se optó por no alterarlos (RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Por otro lado, en la tabla 4 y, aumentando, si cabe, el nivel de exigencia puesto en su día por BUSTOS JIMÉNEZ (2006) para valorar el grado de adecuación de cada cuestión a los objetivos de investigación establecidos (medias inferiores a 3), podemos ver que ninguno de los ítems del cuestionario obtiene un promedio de evaluación inferior a 4, siendo, a la postre, todas las medias calculadas altamente representativas, dadas sus desviaciones típicas próximas a la unidad; así pues y, vistos los resultados finales, se decidió, de forma definitiva, no eliminar ni reformular ninguna pregunta del cuestionario al asumir objetivamente que los jueces las consideraban válidas a efectos de las metas prefijadas para la investigación.

La tabla 5, contiene, al objeto de ilustrar mejor el proceso de valoración llevado a cabo, los comentarios más relevantes que, de forma cualitativa y voluntaria, realizaron cada uno de los expertos que intervinieron en el proceso citado, de ahí que resulte más fácil comprender las decisiones que se adoptaron respecto a los contenidos del instrumento de medida.

La tabla 6, por su parte, detalla por ítems los porcentajes de respuesta alcanzados tras la pasación definitiva del cuestionario a los miembros de la muestra de estudio, ya que, pese a la representatividad estadística de la misma, de no haber estado bien cumplimentados, los datos obtenidos no podrían ser considerados como válidos. En este sentido, podemos comprobar, tras un examen minucioso de los resultados, que, contrariamente a lo habitual en este tipo de investigaciones (HOINVILLE, G. & JOWELL, R., 1978; LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) todas las preguntas tienen un índice de respuesta del 100 % y una total reciprocidad, lo que nos permite, por tanto, aceptar los resultados finales de la administración del instrumento.

| | | EXPERTOS | | | | | | | | | | | | | | | SI | | NO | | | | EXPERTOS | | | | | | | | | | | | | | | SI | | NO | |
|-------|--------|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|----|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | | | | |
| ITEMS | A.1 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.3 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | | | | | | | |
| | A.2 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.4 | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | | | | | | | | |
| | A.3 | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.3.5 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.1 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.6 | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | | | | | | | | |
| | B.1.2 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.7 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.3 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.3.8 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.4 | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.3.9 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.5 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.10 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | | | | | | | | |
| | B.1.6 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.11 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.7 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.3.12 | NO | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 13 | 2 | | | | | | | | |
| | B.1.8 | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.3.13 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.9 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.14 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.10 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.15 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.11 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.16 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.12 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.17 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.1.13 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.3.18 | NO | NO | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 12 | 3 | | | | | | | | |
| | B.1.14 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.19 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | | | | | | | | |
| | B.2.1 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.20 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.2 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.3.21 | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | | | | | | | | |
| | B.2.3 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.3.22 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.4 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.1 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.5 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.2 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.6 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.3 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.7 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.4 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.8 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.5 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.9 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.6 | SI | SI | NO | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 13 | 2 | | | | | | | | |
| | B.2.10 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.7 | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | | | | | | | | |
| | B.2.11 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.8 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.12 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.9 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.13 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.10 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.14 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.4.11 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.15 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.4.12 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.16 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.4.13 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.17 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.14 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.18 | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.4.15 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.2.19 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.16 | SI | SI | SI | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | | | | | | | | |
| | B.2.20 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.4.17 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.3.1 | SI | SI | NO | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 14 | 1 | B.4.18 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |
| | B.3.2 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | B.5 | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | SI | 15 | 0 | | | | | | | | |

Tabla 3: Valoración del Nivel de Redacción de los Ítems del Instrumento

| | | EXPERTOS | | | | | | | | | | | | | | | | | EXPERTOS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--------|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|------|------|-----------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | | | \bar{X} | σ_x | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | | 14 |
| ITEMS | A.1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,80 | B.3.3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 |
| | A.2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,80 | B.3.4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 |
| | A.3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,77 | B.3.5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.1.1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,67 | 0,62 | B.3.6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.1.2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.3.7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,67 | 0,72 |
| | B.1.3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.3.8 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.1.4 | 5 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,47 | 0,92 | B.3.9 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.1.5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 | B.3.10 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,60 | 0,74 |
| | B.1.6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.3.11 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.1.7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.3.12 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,40 | 0,99 |
| | B.1.8 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.3.13 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.1.9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 | B.3.14 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.1.10 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,41 | B.3.15 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | |
| | B.1.11 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.3.16 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,93 | 0,26 | |
| | B.1.12 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.3.17 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | |
| | B.1.13 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.3.18 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.1.14 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 | B.3.19 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 |
| | B.2.1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,70 | B.3.20 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,67 | 0,72 |
| | B.2.2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.3.21 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 |
| | B.2.3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,93 | 0,26 | B.3.22 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,93 | 0,26 | |
| | B.2.4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.4.1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | |
| | B.2.5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.4.2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 | |
| | B.2.6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.4.3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,70 | |
| | B.2.7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 | B.4.4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | |
| | B.2.8 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 | B.4.5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 |
| | B.2.9 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,41 | B.4.6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 |
| | B.2.10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 | B.4.7 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,53 | 0,92 |
| | B.2.11 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 | B.4.8 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 |
| | B.2.12 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.4.9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | |
| | B.2.13 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.4.10 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | |
| | B.2.14 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,93 | 0,26 | B.4.11 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | |
| | B.2.15 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,93 | 0,26 | B.4.12 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.2.16 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,93 | 0,26 | B.4.13 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,67 | 0,72 |
| | B.2.17 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.4.14 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,67 | 0,62 |
| | B.2.18 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.4.15 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.2.19 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.4.16 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |
| | B.2.20 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,93 | 0,26 | B.4.17 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,35 |
| | B.3.1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,87 | 0,52 | B.4.18 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 |
| | B.3.2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,80 | 0,56 | B.5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4,73 | 0,59 |

Tabla 4: Valoración del Grado de Adecuación de los Ítems del Instrumento a los Objetivos de Investigación

| SUGERENCIAS Y MODIFICACIONES DE LOS EXPERTOS SOBRE EL CUESTIONARIO | |
|--|---|
| EXPERTO 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Ítems muy genéricos. • Las redacciones de algunas cuestiones pueden solaparse para sintetizar mejor la esencia del instrumento. • Tener en cuenta los cambios en la forma de hablar. • Habría que hablar de relaciones sociales y profesionales. • El término “asuntos importantes” resulta algo ambiguo. |
| EXPERTO 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Los ítems A.3 y B.3.18 tienen una redacción algo confusa. Sería conveniente revisarlos detenidamente. |
| EXPERTO 3 | <ul style="list-style-type: none"> • En los ítems B.4.6 y B.4.7 las formas de acceso a la profesión docente son iguales en todos los casos. Por lo tanto, una vez obtenida la plaza, el destino puede ser tanto a un centro urbano como rural. Pienso que la forma de acceso es la misma y no tiene sentido formular dos preguntas al respecto... |
| EXPERTO 4 | <ul style="list-style-type: none"> • En A.1, el hecho de identificar el centro puede afectar o el profesor puede creer que afecta a la privacidad de la contestación emitida. • En A.3. no veo lo de experto, pues ese nivel no lo manejan los profesores. No sé si quieres indicar especialista. • En las categorías profesionales que estableces, tengo duda de si existen las de laboral fijo y laboral eventual. • No termino de entender la necesidad de las preguntas resumen finales de cada categoría. • Pondría la preposición “por” al inicio de todos los ítems. • La escala la dejaría en cuatro valores, y así evitaría la ambigüedad. Ante la duda se van al 3, mientras que con cuatro modalidades, por fuerza se tienen que “mojar”. • Explicaría en dos líneas lo que quiero decir con “<i>docencia en el medio rural de la provincia de Granada</i>”. • Ojo con la exclusión del género femenino en la enunciación de los ítems, puede resultar muy confuso. |
| EXPERTO 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Yo fusionaría todas las metas de la investigación en un par de objetivos, puesto que se trata de una nueva construcción similar cambiando los ámbitos de estudio. • Añadiría un ítem sobre la posibilidad de acceder a recursos tecnológicos y al uso que se hace de ellos. • Incluiría igualmente otras cuestiones en relación a la formación que poseen en base a la preparación recibida en la carrera y a los cursos realizados aparte (desarrollo profesional, autodidactismo). • En el ítem A.3 la opción “otros” podría albergar un espacio más amplio donde se especifique cuál. • Sería recomendable cambiar las instrucciones de posición. • El B.2.2. sería más propio del ámbito docente que del organizativo. • También se podría considerar en B.3 la cultura colaborativa en el centro y en B.2 los estilos de liderazgo de la dirección y la disponibilidad de medios y recursos para atender a alumnos con necesidades educativas especiales y de apoyo. |
| EXPERTO 8 | <ul style="list-style-type: none"> • El intervalo de respuesta es impar, y por tanto, se puede tender a una respuesta central. |
| EXPERTO 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Todo el cuestionario está valorado muy positivamente. Estás haciendo un muy buen trabajo y se está notando claramente tu evolución como investigador en el sentido más positivo del término. ¡¡Enhorabuena y adelante!! |
| EXPERTO 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Todo el cuestionario está valorado muy positivamente. Creo que estás haciendo un excelente trabajo. |
| EXPERTO 12 | <ul style="list-style-type: none"> • Incluiría ciertas cuestiones relativas a la relación con los equipos directivos de los colegios públicos rurales, así como con los colectivos de trabajo externos (E.O.E.), grupos especializados para el tratamiento de las necesidades educativas especiales, etc. • Este instrumento me parece largo y se aprecian algunas repeticiones. Tanto lo primero como lo segundo convendría revisarlo exhaustivamente de cara a evitar desconcentraciones y reiteraciones. |

Tabla 5: Valoraciones Adicionales de los Expertos Sobre el Instrumento

La tabla 6 también incluye, asimismo, el cálculo inicial de los valores de las medias aritméticas de contestación y de las desviaciones típicas asociadas a estas en todos y cada uno de los ítems que integran el instrumento, cifras estas últimas que, por su proximidad a la unidad nuevamente, nos revelan la poca dispersión de respuesta que existe en torno a cada cuestión y, en consecuencia, el alto grado de representatividad de las mismas en lo que a la interpretación y elaboración de conclusiones científicas se refiere. De esta forma...

| ACEPTABILIDAD | | | | | | | |
|---------------|-----|-----------|------------|--------|-----|-----------|------------|
| CÓDIGO | % | \bar{X} | σ_x | CÓDIGO | % | \bar{X} | σ_x |
| SEX | 100 | 1,65 | 0,48 | GAA | 100 | 3,22 | 0,52 |
| PDC | 100 | 1,51 | 0,50 | AIP | 100 | 3,24 | 0,59 |
| CEP | 100 | 1,97 | 0,16 | ANC | 100 | 3,26 | 0,65 |
| EDM | 100 | 2,48 | 0,94 | CDA | 100 | 3,40 | 0,55 |
| NAM | 100 | 1,29 | 0,62 | RNC | 100 | 3,12 | 0,65 |
| AEP | 100 | 1,86 | 0,95 | PCA | 100 | 3,11 | 0,63 |
| CPF | 100 | 1,15 | 0,44 | ICC | 100 | 3,36 | 0,59 |
| IAA | 100 | 2,84 | 0,62 | ARC | 100 | 3,38 | 0,59 |
| IPA | 100 | 2,71 | 0,64 | RCH | 100 | 3,50 | 0,54 |
| PAC | 100 | 3,13 | 0,61 | RFH | 100 | 3,11 | 0,82 |
| ACA | 100 | 3,24 | 0,58 | APC | 100 | 3,28 | 0,60 |
| PHD | 100 | 2,97 | 0,53 | EPC | 100 | 2,67 | 1,05 |
| PDI | 100 | 3,19 | 0,62 | ARP | 100 | 2,77 | 0,70 |
| APD | 100 | 3,29 | 0,56 | RPP | 100 | 2,88 | 0,67 |
| AAA | 100 | 2,83 | 0,58 | RMC | 100 | 3,00 | 0,62 |
| IDA | 100 | 3,04 | 0,48 | APP | 100 | 2,71 | 0,70 |
| IEC | 100 | 3,07 | 0,73 | AAP | 100 | 2,41 | 0,77 |
| RCF | 100 | 2,87 | 0,83 | PDT | 100 | 2,97 | 0,57 |
| PID | 100 | 3,00 | 0,72 | CAC | 100 | 2,62 | 0,74 |
| ATA | 100 | 3,25 | 0,63 | RTD | 100 | 3,29 | 0,69 |
| GSD | 100 | 3,24 | 0,60 | CCE | 100 | 2,59 | 0,77 |
| EPT | 100 | 3,04 | 0,67 | GSA | 100 | 3,16 | 0,55 |
| OCD | 100 | 3,19 | 0,60 | ELP | 100 | 3,27 | 0,55 |
| OAC | 100 | 3,19 | 0,62 | RST | 100 | 2,59 | 0,78 |
| APT | 100 | 3,20 | 0,59 | SAP | 100 | 2,46 | 0,77 |
| PVC | 100 | 3,29 | 0,61 | TEP | 100 | 2,51 | 0,78 |
| DRM | 100 | 2,95 | 0,78 | PPP | 100 | 2,43 | 0,75 |
| MDD | 100 | 2,81 | 0,81 | FAD | 100 | 2,30 | 0,77 |
| NDC | 100 | 3,10 | 0,66 | FAR | 100 | 2,67 | 0,69 |
| OGI | 100 | 3,00 | 0,69 | PPE | 100 | 3,03 | 0,57 |
| CES | 100 | 3,10 | 0,59 | PPR | 100 | 2,86 | 0,69 |
| CPM | 100 | 3,00 | 0,64 | RDC | 100 | 3,33 | 0,58 |
| FIG | 100 | 2,69 | 0,71 | LAD | 100 | 3,36 | 0,65 |
| OER | 100 | 3,02 | 0,60 | CMT | 100 | 2,84 | 0,75 |
| ICD | 100 | 3,25 | 0,56 | PCT | 100 | 3,10 | 0,52 |
| OPR | 100 | 3,19 | 0,63 | IRL | 100 | 2,86 | 0,64 |
| FHP | 100 | 3,05 | 0,69 | OAD | 100 | 2,86 | 0,84 |
| FHF | 100 | 2,86 | 0,79 | CTC | 100 | 3,16 | 0,55 |
| PAI | 100 | 2,76 | 0,68 | CMP | 100 | 2,92 | 0,60 |
| ACE | 100 | 2,88 | 0,75 | GSL | 100 | 3,11 | 0,48 |
| GSO | 100 | 3,12 | 0,56 | GSG | 100 | 3,12 | 0,49 |

Tabla 6: Aceptabilidad Final del Instrumento

Una vez recolectados y analizados debidamente todos los datos de la encuesta, se procedió también a la puesta en marcha de un estudio de validez de constructo del instrumento mediante la realización de un análisis factorial confirmatorio por extracción de componentes principales. Para el empleo de esta técnica se asumió un nivel de confianza especial del 99.9 % ($\alpha = 0.999$, $p < 0.001$) y se determinaron, a modo de comprobación de la viabilidad previa de la prueba, los valores del índice de medida de adecuación muestral K.M.O. de Kaiser – Meyer – Olkin y del test de esfericidad de Bartlett. En ese sentido:

K.M.O. y Prueba de Bartlett

| | | |
|--|-------------------------|-----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | ,897 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 12380,245 |
| | gl | 2775 |
| | Sig. | ,000 |

Tabla 7: Resultados de las Pruebas de Adecuación Muestral K.M.O. de Kaiser – Meyer – Olkin y Test de Esfericidad de Bartlett

En este caso, el valor de la medida K.M.O. asciende a 0.897, lo que evidencia que la muestra de sujetos asumida, y cuya representatividad estadística quedaba consolidada en páginas anteriores, es adecuada para el análisis en un 89.7 %, valor este indicativo de su solidez; mientras que el cálculo de la esfericidad de Bartlett arroja una cifra de 12380,245 que, a un nivel del 99.9 % ($\alpha = 0.999$, $p < 0.001$), tiene asociada una significatividad asintótica

bilateral de Lilliefors de $p = 0.000$ (0 %), lo que garantiza la viabilidad y la factibilidad del análisis factorial realizado (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002).

En cuanto a los resultados obtenidos tras la extracción factorial por el método de componentes principales, los resultados de varianza total explicada vienen detallados a continuación en la siguiente tabla:

Varianza Total Explicada

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|------------|-----------------------|---------------|---------|--|---------------|---------|---|---------------|---------|
| | Total | % de Varianza | % Total | Total | % de Varianza | % Total | Total | % de Varianza | % Total |
| 1 | 24,790 | 33,054 | 33,054 | 24,790 | 33,054 | 33,054 | 7,020 | 9,360 | 9,360 |
| 2 | 4,409 | 5,879 | 38,933 | 4,409 | 5,879 | 38,933 | 6,097 | 8,129 | 17,489 |
| 3 | 3,678 | 4,904 | 43,837 | 3,678 | 4,904 | 43,837 | 5,970 | 7,960 | 25,449 |
| 4 | 2,503 | 3,337 | 47,174 | 2,503 | 3,337 | 47,174 | 5,115 | 6,820 | 32,269 |
| 5 | 2,364 | 3,152 | 50,326 | 2,364 | 3,152 | 50,326 | 3,978 | 5,303 | 37,573 |
| 6 | 2,082 | 2,776 | 53,102 | 2,082 | 2,776 | 53,102 | 3,759 | 5,012 | 42,584 |
| 7 | 1,828 | 2,437 | 55,539 | 1,828 | 2,437 | 55,539 | 3,273 | 4,363 | 46,948 |
| 8 | 1,700 | 2,267 | 57,805 | 1,700 | 2,267 | 57,805 | 3,009 | 4,012 | 50,960 |
| 9 | 1,563 | 2,085 | 59,890 | 1,563 | 2,085 | 59,890 | 2,473 | 3,297 | 54,257 |
| 10 | 1,497 | 1,996 | 61,886 | 1,497 | 1,996 | 61,886 | 2,265 | 3,020 | 57,276 |
| 11 | 1,359 | 1,812 | 63,698 | 1,359 | 1,812 | 63,698 | 2,241 | 2,988 | 60,264 |
| 12 | 1,260 | 1,680 | 65,379 | 1,260 | 1,680 | 65,379 | 1,975 | 2,633 | 62,898 |
| 13 | 1,171 | 1,562 | 66,940 | 1,171 | 1,562 | 66,940 | 1,812 | 2,415 | 65,313 |
| 14 | 1,071 | 1,428 | 68,368 | 1,071 | 1,428 | 68,368 | 1,606 | 2,141 | 67,454 |
| 15 | 1,028 | 1,370 | 69,739 | 1,028 | 1,370 | 69,739 | 1,386 | 1,848 | 69,302 |
| 16 | 1,009 | 1,346 | 71,085 | 1,009 | 1,346 | 71,085 | 1,337 | 1,783 | 71,085 |
| 17 | ,937 | 1,249 | 72,333 | | | | | | |
| 18 | ,914 | 1,219 | 73,552 | | | | | | |
| 19 | ,868 | 1,158 | 74,710 | | | | | | |
| 20 | ,830 | 1,106 | 75,816 | | | | | | |
| 21 | ,822 | 1,096 | 76,912 | | | | | | |
| 22 | ,775 | 1,034 | 77,945 | | | | | | |
| 23 | ,765 | 1,021 | 78,966 | | | | | | |
| 24 | ,728 | ,970 | 79,936 | | | | | | |
| 25 | ,714 | ,953 | 80,889 | | | | | | |
| 26 | ,658 | ,877 | 81,766 | | | | | | |
| 27 | ,633 | ,844 | 82,609 | | | | | | |
| 28 | ,611 | ,815 | 83,424 | | | | | | |
| 29 | ,594 | ,792 | 84,216 | | | | | | |
| 30 | ,576 | ,768 | 84,984 | | | | | | |
| 31 | ,562 | ,750 | 85,734 | | | | | | |
| 32 | ,543 | ,723 | 86,457 | | | | | | |
| 33 | ,526 | ,701 | 87,158 | | | | | | |
| 34 | ,487 | ,650 | 87,808 | | | | | | |
| 35 | ,462 | ,616 | 88,424 | | | | | | |
| 36 | ,459 | ,611 | 89,036 | | | | | | |
| 37 | ,428 | ,571 | 89,606 | | | | | | |
| 38 | ,415 | ,553 | 90,160 | | | | | | |
| 39 | ,398 | ,531 | 90,691 | | | | | | |
| 40 | ,370 | ,494 | 91,184 | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|------|------|--------|--|--|--|--|--|
| 41 | ,368 | ,490 | 91,675 | | | | | |
| 42 | ,354 | ,472 | 92,146 | | | | | |
| 43 | ,334 | ,445 | 92,591 | | | | | |
| 44 | ,322 | ,429 | 93,020 | | | | | |
| 45 | ,314 | ,419 | 93,438 | | | | | |
| 46 | ,309 | ,412 | 93,850 | | | | | |
| 47 | ,304 | ,405 | 94,255 | | | | | |
| 48 | ,271 | ,361 | 94,617 | | | | | |
| 49 | ,267 | ,356 | 94,973 | | | | | |
| 50 | ,253 | ,338 | 95,311 | | | | | |
| 51 | ,237 | ,316 | 95,627 | | | | | |
| 52 | ,231 | ,307 | 95,934 | | | | | |
| 53 | ,219 | ,292 | 96,226 | | | | | |
| 54 | ,216 | ,288 | 96,515 | | | | | |
| 55 | ,200 | ,267 | 96,781 | | | | | |
| 56 | ,193 | ,257 | 97,038 | | | | | |
| 57 | ,185 | ,247 | 97,285 | | | | | |
| 58 | ,171 | ,228 | 97,513 | | | | | |
| 59 | ,160 | ,214 | 97,727 | | | | | |
| 60 | ,158 | ,210 | 97,938 | | | | | |
| 61 | ,151 | ,201 | 98,138 | | | | | |
| 62 | ,143 | ,190 | 98,329 | | | | | |
| 63 | ,138 | ,184 | 98,513 | | | | | |
| 64 | ,134 | ,178 | 98,691 | | | | | |
| 65 | ,128 | ,171 | 98,862 | | | | | |
| 66 | ,122 | ,163 | 99,025 | | | | | |
| 67 | ,114 | ,153 | 99,177 | | | | | |
| 68 | ,106 | ,141 | 99,318 | | | | | |
| 69 | ,093 | ,125 | 99,443 | | | | | |
| 70 | ,087 | ,115 | 99,558 | | | | | |
| 71 | ,085 | ,113 | 99,671 | | | | | |
| 72 | ,076 | ,101 | 99,772 | | | | | |
| 73 | ,064 | ,085 | 99,857 | | | | | |
| 74 | ,055 | ,073 | 99,930 | | | | | |
| 75 | ,052 | ,070 | 100,00 | | | | | |

Tabla 8: Varianza Total Explicada por el Cuestionario Tras la Extracción de Factores por el Método de Reducción de Datos por Componentes Principales

Tal y como se puede apreciar por los datos aportados y, tras comprobar la viabilidad del procedimiento, se verifica que los ítems del instrumento pueden ser agrupados en 16 factores fundamentales, explicativos de un 71.08 % de la variabilidad total de las puntuaciones de satisfacción (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002).

En este sentido y, para una mejor clarificación acerca de qué cuestiones compondrían cada uno de estos factores, el análisis factorial realizó, aparte de la extracción dimensional por el método de componentes principales, una rotación de ítems mediante normalización VARIMAX con Kaiser a un nivel de confianza del 99.9 % ($\alpha = 0.999$, $p < 0.001$). Tras el proceso de tratamiento estadístico, dicho proceso convergió positivamente en 15 iteraciones, obteniendo así una matriz de componentes rotados, cuyos respectivos coeficientes de saturación vienen identificados, tanto por ítems como por bloques temáticos, en la tabla 9.

Dado que las dimensiones de dicha tabla son amplias y, para evitar confusión en su interpretación, se han marcado por factores, en cursiva y con doble asterisco, las preguntas que tienen un mayor índice de saturación para que pueda verse claramente cuál sería la clasificación de las mismas según las diferentes componentes temáticas extraídas. Así...

CAPITULO III: DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

| MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|
| CÓDIGO | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| IAA | 0,770** | 0,200 | -0,009 | 0,024 | 0,029 | 0,090 | 0,134 | 0,101 | -0,026 | 0,137 | 0,088 | -0,001 | -0,035 | 0,004 | 0,062 | -0,269 |
| IPA | 0,780** | 0,106 | 0,143 | 0,124 | 0,036 | 0,006 | 0,109 | 0,019 | 0,023 | 0,084 | -0,026 | -0,133 | 0,100 | 0,052 | -0,006 | -0,001 |
| PAC | 0,586** | 0,501 | 0,088 | 0,134 | -0,066 | 0,140 | 0,089 | 0,139 | -0,074 | 0,167 | -0,070 | -0,126 | -0,042 | -0,136 | -0,005 | -0,135 |
| ACA | 0,091 | 0,796** | 0,119 | 0,056 | 0,072 | 0,137 | 0,191 | 0,098 | -0,024 | 0,011 | 0,021 | 0,091 | -0,051 | -0,020 | 0,035 | -0,127 |
| PHD | 0,287 | 0,411 | -0,016 | 0,126 | 0,150 | 0,018 | 0,131 | 0,154 | 0,101 | -0,011 | 0,018 | 0,050 | -0,032 | 0,542** | 0,062 | -0,016 |
| PDI | 0,174 | 0,276 | 0,086 | 0,019 | 0,266 | 0,082 | -0,077 | 0,051 | 0,116 | 0,664** | -0,050 | 0,047 | 0,094 | 0,057 | 0,000 | -0,047 |
| APD | 0,250 | 0,466** | 0,180 | 0,145 | -0,081 | 0,086 | 0,071 | 0,176 | 0,199 | 0,306 | 0,103 | -0,160 | 0,056 | 0,053 | -0,091 | -0,108 |
| AAA | 0,610** | 0,160 | -0,099 | 0,031 | -0,131 | 0,031 | 0,048 | 0,300 | 0,119 | 0,170 | 0,022 | -0,028 | 0,046 | 0,279 | 0,022 | -0,157 |
| IDA | 0,373 | 0,218 | 0,009 | 0,212 | 0,010 | 0,098 | 0,138 | 0,181 | -0,036 | 0,091 | 0,084 | -0,015 | -0,122 | 0,610** | 0,003 | 0,017 |
| IEC | 0,025 | 0,123 | 0,522** | 0,231 | 0,134 | 0,120 | 0,106 | 0,071 | 0,501 | 0,084 | 0,108 | 0,085 | 0,003 | -0,087 | -0,167 | -0,084 |
| RCF | 0,029 | 0,258 | 0,333 | 0,279 | 0,109 | 0,072 | 0,080 | 0,192 | 0,378** | 0,073 | 0,031 | 0,010 | 0,150 | -0,013 | 0,003 | -0,324 |
| PID | 0,153 | 0,042 | 0,198 | 0,240 | -0,024 | 0,125 | 0,136 | 0,065 | 0,673** | 0,258 | 0,045 | 0,113 | 0,048 | 0,236 | 0,110 | 0,067 |
| ATA | 0,345 | 0,653** | 0,254 | 0,079 | 0,044 | 0,046 | -0,058 | 0,000 | 0,135 | 0,047 | 0,224 | 0,035 | 0,106 | 0,073 | -0,069 | -0,091 |
| GSD | 0,325 | 0,596** | 0,235 | 0,235 | 0,114 | 0,004 | -0,084 | 0,231 | 0,117 | 0,228 | -0,014 | -0,111 | -0,002 | 0,121 | -0,041 | -0,086 |
| EPT | 0,120 | 0,161 | 0,218 | 0,730** | 0,086 | 0,139 | 0,075 | 0,238 | 0,167 | -0,032 | 0,085 | -0,062 | 0,141 | -0,040 | 0,026 | 0,025 |
| OCD | 0,212 | 0,190 | 0,145 | 0,799** | 0,119 | 0,149 | 0,040 | 0,083 | 0,066 | 0,046 | 0,020 | 0,035 | 0,060 | 0,051 | -0,048 | 0,031 |
| OAC | 0,028 | 0,146 | 0,162 | 0,777** | 0,170 | 0,170 | 0,098 | 0,062 | 0,066 | 0,113 | 0,027 | 0,143 | 0,043 | 0,187 | -0,020 | -0,031 |
| APT | 0,100 | -0,004 | 0,074 | 0,687** | 0,157 | 0,224 | 0,228 | -0,009 | 0,172 | 0,172 | 0,077 | 0,174 | 0,139 | 0,124 | 0,046 | 0,036 |
| PVC | 0,197 | 0,016 | 0,177 | 0,426 | 0,239 | 0,212 | 0,042 | 0,031 | 0,145 | 0,494** | 0,036 | 0,184 | 0,030 | 0,101 | 0,047 | -0,076 |
| DRM | 0,006 | 0,024 | 0,074 | 0,149 | 0,810** | 0,082 | 0,122 | -0,005 | 0,015 | 0,034 | 0,153 | 0,002 | 0,107 | 0,139 | 0,064 | -0,016 |
| MDD | 0,039 | 0,014 | -0,052 | 0,199 | 0,741** | 0,195 | 0,202 | 0,099 | 0,147 | 0,111 | 0,049 | 0,034 | 0,092 | 0,034 | 0,043 | 0,099 |
| NDC | 0,301 | 0,092 | 0,398 | 0,251 | 0,468** | 0,058 | -0,064 | 0,117 | 0,266 | 0,057 | 0,012 | 0,139 | -0,164 | -0,110 | -0,030 | 0,043 |
| OGI | 0,192 | 0,106 | 0,210 | 0,217 | 0,605** | 0,339 | -0,013 | 0,142 | -0,018 | 0,059 | 0,086 | 0,136 | 0,002 | 0,105 | 0,127 | 0,058 |
| CES | 0,127 | 0,129 | 0,221 | 0,355 | 0,266 | 0,529** | -0,006 | 0,212 | 0,034 | -0,058 | 0,049 | 0,155 | 0,000 | -0,039 | 0,106 | -0,030 |
| CPM | 0,151 | 0,105 | 0,175 | 0,470** | 0,100 | 0,395 | -0,119 | 0,192 | 0,460 | -0,116 | 0,071 | 0,137 | -0,084 | -0,148 | 0,053 | 0,032 |
| FIG | 0,199 | 0,088 | 0,103 | 0,250 | 0,188 | 0,346 | -0,051 | 0,184 | 0,585** | -0,024 | 0,051 | -0,019 | 0,031 | -0,020 | 0,109 | 0,018 |
| OER | 0,198 | 0,244 | 0,272 | 0,277 | 0,059 | 0,495** | 0,176 | 0,046 | 0,321 | -0,096 | 0,142 | 0,227 | -0,056 | -0,089 | 0,008 | 0,111 |
| ICD | 0,051 | 0,190 | 0,279 | 0,270 | 0,224 | 0,584** | 0,064 | -0,022 | -0,034 | 0,214 | 0,103 | 0,103 | -0,036 | 0,074 | -0,003 | -0,100 |
| OPR | 0,113 | 0,231 | 0,069 | 0,511 | 0,072 | 0,543** | -0,019 | 0,068 | 0,245 | 0,075 | 0,095 | -0,050 | 0,084 | 0,027 | 0,047 | 0,092 |
| FHP | 0,142 | 0,170 | 0,171 | 0,289 | 0,111 | 0,683** | 0,068 | 0,109 | 0,107 | 0,071 | 0,004 | -0,004 | 0,032 | 0,008 | 0,078 | -0,063 |
| FHF | 0,005 | 0,125 | 0,073 | 0,031 | 0,119 | 0,682** | 0,299 | 0,072 | 0,192 | 0,139 | 0,044 | -0,048 | 0,237 | 0,141 | 0,134 | 0,089 |
| PAI | 0,632** | 0,126 | 0,217 | 0,112 | 0,238 | 0,165 | 0,070 | -0,055 | 0,209 | -0,089 | 0,079 | 0,070 | -0,039 | -0,008 | 0,120 | 0,019 |
| ACE | 0,279 | 0,114 | 0,005 | 0,187 | 0,336 | 0,099 | 0,263 | 0,123 | 0,172 | 0,205 | -0,196 | 0,017 | 0,124 | -0,065 | 0,117 | 0,345** |
| GSO | 0,253 | 0,209 | 0,351 | 0,396** | 0,096 | 0,360 | 0,221 | 0,072 | 0,256 | 0,017 | 0,056 | 0,230 | 0,052 | -0,021 | 0,104 | 0,137 |
| GAA | 0,124 | 0,746** | 0,178 | 0,056 | 0,032 | 0,208 | 0,042 | 0,130 | 0,020 | -0,082 | 0,001 | 0,155 | -0,008 | 0,100 | 0,013 | 0,027 |
| AIP | 0,102 | 0,598** | 0,270 | 0,049 | 0,034 | 0,346 | 0,024 | 0,065 | 0,066 | 0,097 | 0,128 | 0,010 | 0,175 | 0,179 | -0,181 | 0,194 |
| ANC | 0,285 | 0,568** | 0,172 | 0,175 | 0,174 | -0,030 | -0,021 | -0,067 | 0,058 | 0,247 | 0,040 | 0,279 | 0,095 | 0,077 | 0,109 | 0,246 |
| CDA | 0,257 | 0,524** | 0,159 | 0,166 | -0,010 | 0,119 | 0,055 | 0,068 | -0,019 | 0,360 | 0,169 | 0,007 | 0,072 | 0,042 | 0,143 | 0,228 |
| RNC | 0,480 | 0,455** | 0,119 | 0,129 | 0,160 | 0,025 | 0,052 | -0,130 | 0,123 | 0,168 | 0,142 | 0,212 | -0,092 | 0,016 | 0,048 | 0,198 |
| PCA | 0,532** | 0,320 | 0,299 | 0,226 | 0,129 | 0,149 | 0,136 | 0,092 | 0,007 | 0,071 | 0,038 | 0,049 | -0,038 | -0,037 | 0,111 | 0,274 |
| ICC | 0,098 | 0,358 | 0,612** | 0,060 | 0,137 | 0,105 | 0,058 | 0,187 | 0,067 | 0,047 | -0,118 | -0,082 | 0,024 | -0,088 | 0,018 | 0,090 |
| ARC | 0,083 | 0,079 | 0,788** | 0,052 | -0,022 | 0,148 | 0,015 | 0,124 | 0,052 | 0,066 | 0,003 | 0,118 | -0,003 | -0,056 | 0,028 | -0,008 |
| RCH | 0,151 | 0,171 | 0,735** | 0,084 | 0,001 | 0,083 | 0,107 | 0,062 | -0,041 | 0,147 | 0,020 | -0,125 | 0,066 | 0,050 | 0,135 | -0,117 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|
| RFH | 0,131 | 0,137 | 0,717** | 0,138 | 0,037 | 0,094 | 0,112 | 0,005 | 0,186 | -0,060 | 0,026 | -0,115 | 0,167 | 0,279 | 0,076 | 0,030 |
| APC | 0,197 | 0,240 | 0,679** | 0,142 | 0,092 | 0,104 | -0,044 | 0,044 | 0,242 | -0,063 | 0,122 | 0,197 | 0,002 | -0,010 | 0,098 | -0,008 |
| EPC | 0,017 | -0,025 | 0,217 | -0,002 | 0,101 | 0,171 | 0,067 | 0,067 | 0,068 | 0,065 | 0,078 | 0,057 | 0,020 | 0,031 | 0,777** | 0,014 |
| ARP | 0,742** | 0,121 | 0,209 | 0,042 | 0,080 | 0,018 | 0,137 | 0,055 | 0,105 | 0,092 | 0,018 | 0,191 | 0,202 | 0,151 | -0,010 | 0,146 |
| RPP | 0,535** | 0,299 | 0,016 | 0,057 | 0,149 | -0,003 | 0,041 | 0,153 | 0,136 | 0,096 | 0,070 | 0,359 | 0,124 | 0,269 | -0,198 | 0,105 |
| RMC | 0,487** | 0,218 | 0,224 | 0,072 | 0,212 | 0,138 | 0,009 | 0,104 | 0,193 | 0,104 | 0,031 | 0,327 | 0,263 | 0,106 | -0,127 | 0,183 |
| APP | 0,760** | 0,110 | 0,191 | 0,123 | 0,189 | 0,116 | 0,066 | 0,105 | 0,045 | -0,084 | 0,126 | 0,082 | 0,142 | 0,082 | -0,031 | 0,174 |
| AAP | 0,288 | 0,041 | 0,161 | 0,217 | 0,243 | 0,250 | 0,327 | 0,159 | 0,048 | -0,016 | 0,141 | -0,040 | 0,580** | -0,033 | -0,081 | 0,100 |
| PDT | 0,342 | -0,005 | 0,354** | 0,273 | 0,173 | 0,306 | 0,049 | 0,284 | -0,084 | 0,221 | 0,117 | 0,267 | 0,169 | -0,003 | 0,004 | -0,107 |
| CAC | 0,164 | -0,035 | 0,093 | 0,184 | 0,287 | 0,051 | 0,141 | 0,179 | -0,006 | 0,063 | 0,144 | 0,089 | 0,687** | -0,097 | 0,055 | -0,060 |
| RTD | 0,120 | 0,156 | 0,547** | 0,244 | 0,013 | 0,072 | 0,025 | 0,134 | 0,076 | 0,254 | 0,078 | 0,371 | 0,143 | -0,084 | 0,238 | 0,063 |
| CCE | 0,393 | 0,204 | 0,131 | 0,218 | 0,323 | 0,081 | 0,126 | 0,002 | 0,111 | 0,078 | 0,001 | 0,018 | 0,405** | 0,065 | 0,357 | 0,016 |
| GSA | 0,391 | 0,328 | 0,411** | 0,203 | 0,205 | 0,078 | -0,006 | 0,145 | 0,011 | 0,031 | 0,168 | 0,212 | 0,039 | 0,006 | 0,216 | 0,202 |
| ELP | 0,156 | 0,456** | 0,131 | 0,255 | 0,160 | 0,137 | 0,058 | 0,291 | 0,161 | 0,195 | 0,033 | -0,062 | -0,113 | 0,217 | 0,138 | -0,030 |
| RST | 0,327 | 0,366** | 0,055 | 0,093 | 0,294 | 0,116 | 0,344 | 0,257 | -0,017 | -0,011 | 0,041 | 0,009 | -0,017 | 0,154 | -0,024 | 0,285 |
| SAP | 0,240 | 0,171 | -0,013 | 0,132 | 0,282 | 0,097 | 0,504** | 0,240 | -0,122 | 0,115 | -0,266 | 0,090 | 0,062 | -0,034 | -0,196 | -0,220 |
| TEP | 0,325 | 0,124 | 0,220 | -0,035 | 0,035 | 0,097 | 0,533** | 0,013 | -0,085 | -0,125 | 0,216 | 0,113 | 0,012 | 0,176 | 0,034 | -0,205 |
| PPP | 0,193 | -0,002 | 0,179 | 0,122 | 0,070 | 0,101 | 0,674** | 0,249 | 0,101 | 0,073 | 0,048 | -0,028 | 0,094 | 0,168 | 0,047 | -0,019 |
| FAD | 0,048 | -0,047 | -0,005 | 0,116 | 0,085 | 0,030 | 0,754** | 0,120 | 0,003 | 0,095 | 0,155 | 0,016 | -0,028 | -0,060 | -0,027 | 0,254 |
| FAR | 0,055 | 0,165 | 0,026 | 0,033 | 0,157 | 0,063 | 0,690** | -0,088 | 0,082 | -0,100 | -0,049 | 0,124 | 0,208 | 0,045 | 0,133 | -0,081 |
| PPE | 0,103 | 0,130 | 0,074 | 0,108 | 0,063 | 0,117 | 0,044 | 0,169 | 0,055 | 0,111 | 0,810** | 0,074 | -0,007 | 0,046 | -0,015 | 0,055 |
| PPR | 0,095 | 0,111 | 0,049 | 0,061 | 0,178 | 0,053 | 0,113 | 0,112 | 0,063 | -0,025 | 0,839** | -0,010 | 0,187 | 0,018 | 0,108 | -0,073 |
| RDC | 0,125 | 0,085 | 0,554** | 0,227 | 0,149 | 0,234 | 0,111 | 0,063 | -0,083 | 0,325 | 0,268 | 0,215 | -0,036 | 0,049 | -0,062 | 0,183 |
| LAD | 0,089 | 0,211 | 0,342 | 0,111 | 0,037 | 0,072 | 0,145 | 0,204 | -0,016 | 0,522** | 0,253 | 0,012 | -0,088 | -0,071 | 0,158 | 0,218 |
| CMT | 0,210 | 0,165 | 0,040 | -0,016 | 0,726** | 0,026 | 0,151 | 0,146 | 0,000 | 0,127 | 0,040 | 0,050 | 0,256 | -0,131 | -0,034 | -0,077 |
| PCT | 0,080 | 0,096 | 0,223 | 0,069 | 0,106 | 0,218 | 0,082 | 0,541** | 0,203 | 0,205 | 0,064 | 0,318 | 0,040 | 0,245 | 0,107 | -0,203 |
| IRL | 0,069 | 0,073 | 0,189 | 0,081 | 0,186 | 0,245 | 0,138 | 0,579** | 0,180 | 0,036 | 0,218 | 0,003 | 0,205 | -0,028 | 0,160 | 0,041 |
| OAD | 0,059 | 0,103 | 0,059 | 0,345 | 0,208 | 0,087 | 0,313 | 0,203 | 0,070 | -0,004 | 0,079 | 0,585** | -0,028 | -0,077 | 0,121 | -0,046 |
| CTC | 0,104 | 0,259 | 0,377 | 0,197 | -0,027 | 0,149 | 0,134 | 0,311 | 0,157 | 0,195 | -0,024 | 0,460** | 0,136 | 0,131 | 0,001 | 0,016 |
| CMP | 0,180 | 0,305 | 0,112 | 0,171 | 0,142 | 0,058 | 0,245 | 0,537** | 0,054 | 0,152 | 0,162 | 0,115 | 0,193 | 0,049 | -0,100 | 0,077 |
| GSL | 0,195 | 0,327 | 0,266 | 0,243 | 0,157 | 0,021 | 0,163 | 0,603** | 0,040 | -0,023 | 0,183 | 0,137 | 0,007 | 0,160 | -0,018 | 0,061 |
| GSG | 0,305 | 0,370 | 0,311 | 0,252 | 0,096 | 0,055 | 0,121 | 0,504** | 0,081 | -0,002 | 0,115 | 0,072 | 0,063 | 0,160 | 0,034 | 0,055 |

Tabla 9: Matriz de Componentes Principales del Cuestionario Rotados Tras la Realización del Procedimiento de Normalización VARIMAX con Kaiser del Análisis Factorial Confirmatorio

Si nos atenemos a la rotación obtenida tras el procedimiento de Normalización VARIMAX con Kaiser ($\alpha = 0.999$, $p < 0.001$) y, teniendo en cuenta que la amplitud de las cifras a considerar es más que importante, se puede afirmar que el estudio de la satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada se circunscribe esencialmente al análisis de 16 factores fundamentales. Estos factores, atendiendo únicamente a los ítems que los integran, según el análisis confirmatorio realizado, a su coeficiente de saturación, y al contenido final del enunciado de los mismos, quedarían definidos tal y como se exponen en la tabla 10, en donde no sólo se sintetizan, para su mejor tratamiento, las cuestiones que corresponden a cada componente principal, sino que se definen estas últimas, precisamente en función de todos los indicadores que hemos venido mencionado anteriormente. De esta forma, el resultado obtenido y su configuración definitiva pueden apreciarse, a continuación, de la siguiente forma y, de acuerdo a la siguiente leyenda...

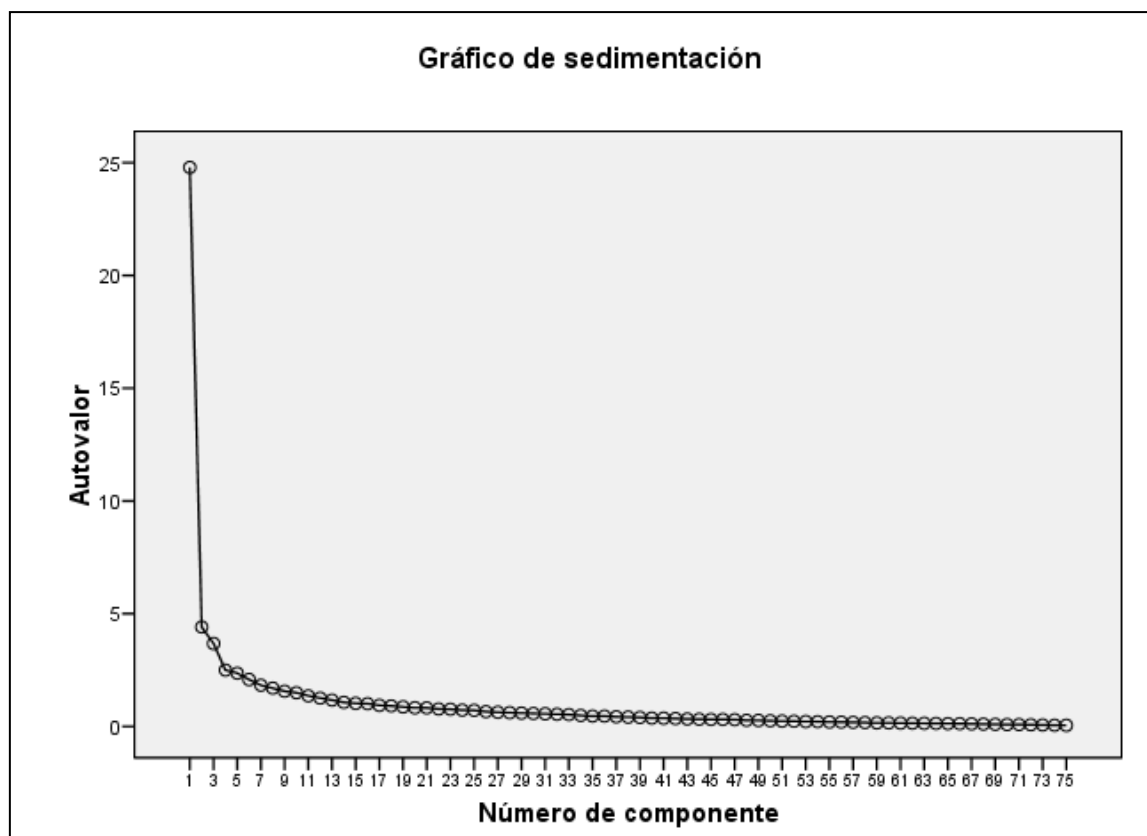


Gráfico 1: Gráfico de Sedimentación de la Estructura Factorial del Cuestionario de Investigación

| ESTRUCTURA FACTORIAL DEL INSTRUMENTO TRAS EL PROCESO DE ROTACION VARIMAX | | |
|--|---|---|
| DIMENSIÓN | TÍTULO | ÍTEMS |
| 1 | Interés y Participación de Padres y Alumnado en la Actividad del Centro | IAA, IPA, PAC, AAA, PAI, PCA, ARP, RPP, RMC, APP |
| 2 | Convivencia y Reconocimiento Social del Alumnado | ACA, APD, ATA, GSD, GAA, AIP, ANC, CDA, RNC, ELP, RST |
| 3 | Relaciones Personales y Profesionales con la Comunidad del Centro | IEC, ICC, ARC, RCH, RFH, APC, PDT, RTD, GSA, RDC |
| 4 | Coherencia, Eficacia y Coordinación Organizativa | EPT, OCD, OAC, APT, CPM, GSO |
| 5 | Infraestructuras y Recursos Materiales | DRM, MDD, NDC, OGI, CMT |
| 6 | Eficacia de Horarios y Órganos Colegiados de Gobierno | CES, OER, ICD, OPR, FHP, FHF |
| 7 | Condiciones de Trabajo del Docente | SAP, TEP, PPP, FAD, FAR |
| 8 | Autorrealización y Prestigio Profesional Docente | PCT, IRL, CMP, GSL, GSG |
| 9 | Apertura, Innovación e Investigación Docente | RCF, PID, FIG |
| 10 | Autonomía e Iniciativa Docente | PDI, PVC, LAD |
| 11 | Formación del Profesorado Rural | PPE, PPR |
| 12 | Desarrollo Profesional del Profesorado | OAD, CTC |
| 13 | Implicación de la Administración y el Entorno Social en el Centro | AAP, CAC, CCE |
| 14 | Influencia Sobre el Alumnado y la Comunidad del Centro | PHD, IDA |
| 15 | Presiones y Conflictos del Centro | EPC |
| 16 | Actividad Extraescolar del Centro | ACE |

Tabla 10: Estructura Factorial del Cuestionario Tras la Rotación VARIMAX con Káiser

En términos generales y, una vez aclarada totalmente y, con la debida precisión, la composición íntegra de cada de estas dimensiones que se han obtenido mediante la puesta en marcha del proceso de rotación por normalización VARIMAX con Káiser ($\alpha = 0.999$, $p < 0.001$), la definición estricta de cada una de ellas y de su contenido principal se realizaría en los siguientes términos:

1.- Interés y Participación de Padres y Alumnado en la Actividad del Centro: Un primer conjunto de situaciones orientadas concretamente hacia la evaluación de temas tan significativos como el interés que manifiestan, tanto los alumnos por aprender, como sus padres por su rendimiento académico, la participación de los niños en las dinámicas cotidianas de clase, el aprecio y la consideración de la que goza el profesor entre ellos, etc. Está constituida por los ítems IAA, IPA, PAC, AAA, PAI, PCA, ARP, RPP, RMC y APP.

2.- Convivencia y Reconocimiento Social del Alumnado: La componen las variables ACA, APD, ATA, GSD, GAA, AIP, ANC, CDA, RNC, ELP, RST, y se abordan asuntos tan relevantes como el aprecio, el grado de aceptación y la consideración que el alumnado manifiesta hacia el profesorado, el ambiente de trabajo, el nivel de convivencia y el aprendizaje diario en el aula, la flexibilidad ante la iniciativa y participación de los alumnos en la vida cotidiana del C.P.R.

3.- Relaciones Personales y Profesionales con la Comunidad del Centro: Centrada en aspectos tan esenciales como las relaciones del profesorado dentro y fuera del centro, el clima general de trabajo, el grado de colaboración existente en el claustro o la implicación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en las decisiones importantes y la vida cotidiana de la institución, entre otros. En ella nos encontramos con las cuestiones IEC, ICC, ARC, RCH, RFH, APC, PDT, RTD, GSA y RDC.

4.- Coherencia, Eficacia y Coordinación Organizativa: Sección del instrumento donde se enfatizan aspectos como la existencia de objetivos concretos y proyectos de trabajo comunes y participativos, la eficiencia de la organización académica y la planificación de tareas del colegio o el grado de coordinación existente en materia de metodologías, programación, criterios de evaluación, etc., entre otros. Está integrada por los ítems EPT, OCD, OAC, APT, CPM y GSO.

5.- Infraestructuras y Recursos Materiales: Un bloque temático que, a partir de las variables DRM, MDD, NDC, OGI y CMT, se encuentra particularmente comprometido con cuestiones como la disponibilidad de recursos prácticos y didácticos para la labor educativa en los C.P.R. granadinos, la organización y gestión de sus infraestructuras o las condiciones materiales de trabajo del profesorado.

6.- Eficacia de Horarios y Órganos Colegiados de Gobierno: Que, como su propio nombre indica, se centra en la configuración y eficacia de equipos docentes, órganos colegiados de gobierno y seminarios, así como de su influencia en el centro para la optimización de los resultados, a la par que de la flexibilidad horaria de cara a una buena gestión de estas escuelas. En ella nos encontramos con los ítems CES, OER, ICD, OPR, FHP y FHF.

7.- Condiciones de Trabajo del Docente: Factor en donde se tratan, no sólo las formas de acceso a la profesión, sino la retribución económica por el trabajo realizado, así como el stress, las presiones y las condiciones de promoción laboral que el ejercicio de la docencia acarrea en el medio rural, entre otras cuestiones. Comprende las variables SAP, TEP, PPP, FAD y FAR.

8.- Autorrealización y Prestigio Profesional Docente: Ámbito de estudio que se preocupa, no sólo del prestigio y la consideración de la que goza el encuestado por la realización de su trabajo, sino también por su propia sensación de autorrealización personal y de cumplimiento de las metas profesionales prefijadas. Incluye los ítems PCT, IRL, CMP, GSL y GSG.

9.- Apertura, Innovación e Investigación Docente: Cuyo principal interés radica, no sólo en la innovación docente, sino también en comprobar el estado de las relaciones profesionales con los colegas de otros C.P.R., así como en el fomento de la investigación educativa, tanto individual como en grupo. En ella aparecen las variables RCF, PID y FIG.

10.- Autonomía e Iniciativa Docente: Un bloque temático muy atraído, no sólo por la autonomía profesional de los encuestados, sino también por la posibilidad, tanto de desarrollar iniciativas, metodologías y planificaciones propias, como de participar activamente en la vida cotidiana de la institución. Tiene asignadas, tras la rotación VARIMAX, las variables PDI, PVC y LAD.

11.- Formación del Profesorado Rural: Dimensión esencial vivamente interesada en la preparación del profesorado, tanto para ejercer como tal, como para poder trabajar de forma concreta en el medio rural, en donde, dadas sus peculiares condiciones, es necesaria una formación mucho más sólida y específica. Se distinguen dentro de este factor a las variables PPE y PPR.

12.- Desarrollo Profesional del Profesorado: Que, definida a partir de los ítems OAD y CTC, hace especial hincapié en aspectos como las condiciones de promoción a puestos directivos o

el clima desarrollado en el centro a partir del correcto desempeño de las funciones profesionales de cada docente.

13.- Implicación de la Administración y el Entorno Social en el Centro: En donde se estudiaría el grado de colaboración y apoyo que, tanto los órganos de la administración pública como el resto de entidades y asociaciones de la comunidad social del C.P.R., prestan habitualmente a estas escuelas y, especialmente, a su profesorado. Queda integrada por las variables AAP, CAC y CCE.

14.- Influencia Sobre el Alumnado y la Comunidad del Centro: Compuesta por las variables PHD e IDA, se encargaría de analizar las percepciones de los habitantes de la localidad en la que se encuentra el C.P.R. acerca de la labor docente de los encuestados, así como la influencia de estos últimos en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

15.- Presiones y Conflictos del Centro: Construida únicamente a partir de la variable EPC, sería responsable de verificar la posible existencia de problemas, presiones políticas y conflictos entre el profesorado del C.P.R., en el caso de que fuera pertinente.

16.- Actividad Extraescolar del Centro: Otra dimensión asentada sobre un único ítem; en este caso, se trata de ACE, una cuestión que valora el grado de satisfacción del profesorado con la oferta de actividades culturales y extraescolares que hacen sus respectivas instituciones de trabajo.

De esta forma, un análisis exhaustivo de esta nueva composición factorial, permite percatarse de que estos 16 nuevos bloques temáticos, bien pueden ser reagrupados, por su coherencia, consistencia y contenido, en función de las dimensiones previamente planteadas en el instrumento analizado, obteniendo así la siguiente reestructuración del mismo:

| REESTRUCTURACIÓN FACTORIAL FINAL DE VALIDACIÓN DE CONSTRUCTO DEL INSTRUMENTO | | |
|--|---|---|
| DIMENSIÓN ORIGINAL | DIMENSIÓN FACTORIAL | ÍTEMS |
| DOCENCIA | 1.- Interés y Participación de Padres y Alumnado en la Actividad del Centro | IAA, IPA, PAC, AAA, PAI, PCA, ARP, RPP, RMC, APP |
| | 9.- Apertura, Innovación e Investigación Docente | RCF, PID, FIG |
| | 11.- Formación del Profesorado Rural | PPE, PPR |
| | 14.- Influencia Sobre el Alumnado y la Comunidad del Centro | PHD, IDA |
| | 16.- Actividad Extraescolar del Centro | ACE |
| ORGANIZACIÓN ESCOLAR | 4.- Coherencia, Eficacia y Coordinación Organizativa | EPT, OCD, OAC, APT, CPM, GSO |
| | 5.- Infraestructuras y Recursos Materiales | DRM, MDD, NDC, OGI, CMT |
| | 6.- Eficacia de Horarios y Órganos Colegiados de Gobierno | CES, OER, ICD, OPR, FHP, FHF |
| RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO | 2.- Convivencia y Reconocimiento Social del Alumnado | ACA, APD, ATA, GSD, GAA, AIP, ANC, CDA, RNC, ELP, RST |
| | 3.- Relaciones Personales y Profesionales con la Comunidad del Centro | IEC, ICC, ARC, RCH, RFH, APC, PDT, RTD, GSA, RDC |
| | 13.- Implicación de la Administración y el Entorno Social en el Centro | AAP, CAC, CCE |
| | 15.- Presiones y Conflictos del Centro | EPC |
| REALIZACIÓN PROFESIONAL | 7.- Condiciones de Trabajo del Docente | SAP, TEP, PPP, FAD, FAR |
| | 8.- Autorrealización y Prestigio Profesional Docente | PCT, IRL, CMP, GSL, GSG |
| | 10.- Autonomía e Iniciativa Docente | PDI, PVC, LAD |
| | 12.- Desarrollo Profesional del Profesorado | OAD, CTC |

Tabla 11: Reestructuración Factorial de Validación de Constructo del Cuestionario

Habida cuenta de este último hecho y de que existe un reparto de ítems y factores relativamente homogéneo sobre la configuración inicial del cuestionario, se da por concluido igualmente el proceso de validez de constructo y se entiende el análisis factorial confirmatorio del instrumento como superado, y al mismo como totalmente válido, por cuanto, tal y como se puede apreciar, los elementos extraídos y rotados bien se ajustan a la estructura previa de contenido propuesta de cara a optimizar los índices de respuesta. En consecuencia, tampoco se opta por hacer ninguna alteración posterior sobre el mismo y queda garantizada, a la vista de los datos presentados, su solidez temática, de cara, sobre todo, a la elaboración de conclusiones de carácter científico.

5º.- Fiabilidad y Consistencia Interna del Cuestionario

Tras la elaboración del cuestionario se hizo estrictamente necesaria la verificación de su *consistencia interna*, esto es, la comprobación de que, en su composición, la conjunción del heterogéneo de ítems realizada tiene coherencia (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003). Para determinar este parámetro estadístico se ha recurrido al cálculo y estimación del coeficiente α de Cronbach, índice obtenido mediante la aplicación del software estadístico S.P.S.S. en su versión 20.0.

El valor obtenido para dicho parámetro α de Cronbach de fiabilidad, en lo que a la totalidad del instrumento se refiere, ha sido en este caso de:

| Estadísticos de Fiabilidad | | |
|----------------------------|--|-----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach Basada en los Elementos Tipificados | Nº de Elementos |
| ,964 | ,966 | 82 |

Tabla 12: Estadísticos de Fiabilidad del Instrumento

Asumiendo que, como norma general, si el valor de este índice es igual o superior a 0.70 se puede asegurar que el instrumento resulta bastante coherente (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003) podemos concluir que el coeficiente obtenido, con un valor de 0.964, confiere al cuestionario, por su proximidad a la unidad, una muy elevada consistencia interna (un 96.4 %), y con ello, una alta fiabilidad de los resultados, en lo que a la elaboración de conclusiones de carácter científico tras su correspondiente pasación se refiere.

Para ilustrar mejor este dato se procedió igualmente a estudiar la consistencia interna total del instrumento por el procedimiento de las dos mitades, recurriendo para ello al índice α de Cronbach específico para esta modalidad, así como a los coeficientes de Guttman – Flanagan y de Spearman – Brown para longitudes iguales y desiguales (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003). En ese sentido, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

| Estadísticos de Fiabilidad | | | |
|-------------------------------|----------------------|----------------|------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor | ,919 |
| | | N de elementos | 41 |
| | Parte 2 | Valor | ,947 |
| | | N de elementos | 41 |
| | N total de elementos | | 82 |
| Correlación entre formas | | | ,843 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | | ,915 |
| | Longitud desigual | | ,915 |
| Dos mitades de Guttman | | | ,907 |

Tabla 13: Estadísticos de Fiabilidad del Instrumento por el Procedimiento de la Dos Mitades

Nuevamente podemos comprobar cómo los valores de todos estos indicadores oscilan entre los extremos del intervalo [0,843 – 0,947], lo que evidencia que, no sólo el instrumento global es coherente, sino que la fiabilidad de sus mitades es también alta, por no mencionar que ratifica el diagnóstico de consistencia interna efectuado hasta ahora para la investigación (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE,

J.C., 2007; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003).

Asimismo y, para terminar nuestro estudio de fiabilidad del cuestionario empleado con las debidas garantías científicas, se llevó a cabo, además, un cálculo de todos estos coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach, test de Spearman – Brown y coeficiente de Guttman – Flanagan) en función de todas las dimensiones de estudio del instrumento (excluida la de identificación de sujetos por razones obvias). De esta forma, este proceso arrojó las cifras que se detallan a continuación:

| DIMENSIONES | α | SPEARMAN – BROWN (L.I.) | SPEARMAN – BROWN (L.D.) | GUTTMAN - FLANAGAN |
|---|----------|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA | 0,877 | 0,829 | 0,829 | 0,828 |
| SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR | 0,932 | 0,875 | 0,875 | 0,875 |
| SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO | 0,922 | 0,832 | 0,832 | 0,828 |
| SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA REALIZACIÓN PROFESIONAL | 0,893 | 0,837 | 0,838 | 0,835 |

Tabla 14: Estadísticos de Fiabilidad del Instrumento Piloto por Dimensiones de Estudio

También en este caso y, para concluir definitivamente este apartado, todos los índices estimados revelan que existe una más que alta fiabilidad del instrumento por dimensiones de estudio, ya que el valor de estos varía dentro de los límites del intervalo [0,828 – 0,932], márgenes de confiabilidad, nuevamente, muy elevados según la literatura específica al respecto (ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003).

En cuanto a las concreciones metodológicas asociadas a los instrumentos de recogida de datos cualitativos, es necesario, para empezar, que hagamos unos cuantos matices de suma importancia. En ese sentido...

4.2.2.- LA ENTREVISTA

La entrevista es, conjuntamente empleada con el cuestionario, la segunda de las técnicas de recogida de datos que se emplean en la investigación. De ella dicen ARNAL AGUSTIN, J. ET AL. (1995: 307):

“La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social. Permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador”.

La finalidad principal de la entrevista es que, mediante una serie de preguntas dirigidas a los actores intervinientes en el proceso de indagación, el investigador sea capaz de encontrar lo que es importante y significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas como los valores, pensamientos, etc. (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003), elementos que escapan a la fría realidad cuantitativa del cuestionario. Los datos obtenidos son, en consecuencia, de naturaleza cualitativa, y sirven como justificado complemento a la información altamente objetiva recolectada por la encuesta, generando así una visión más global de la realidad estudiada (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. &

CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003).

Para RUIZ OLABUÉNAGA (1996), la entrevista es una técnica que trata de conseguir que alguien transmita oralmente al entrevistador su definición personal de una situación. De acuerdo con esta concepción, el procedimiento comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados sobre el cual influyen inequívocamente las características personales del entrevistador (culturales, sociales, psicológicas, biológicas, etc.) de la misma forma que las del entrevistado (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003).

REYES LÓPEZ (2005: 203), por su parte, compartiendo precisamente las ideas de RUIZ OLABUÉNAGA (1996), afirma que:

“Para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender el sentido único que ellas dan a sus actos y, para ello, lejos de suponer que el investigador conoce, a través de sus comportamientos exteriores, el sentido que los individuos dan a sus actos, qué mejor que preguntárselo a los interesados, para que estos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”

En ese sentido y, trasladando ya estas visiones al campo de la investigación educativa, las entrevistas pueden realizarse para conseguir diferentes fines (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003), entre los cuales merece la pena destacar (CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003: 196; SAWIN, F.I., 1970):

- Diagnosticar dificultades de aprendizaje y proporcionar una ayuda individual y personalizada a cada persona.
- Ayudar a los miembros de la comunidad educativa a fijarse metas para conseguir progresos.
- Ayudar los miembros de la comunidad educativa a preparar un proyecto especial.
- Enfrentarse con un problema de disciplina.
- Realizar un examen oral.
- Averiguar los intereses y motivaciones de los miembros de la comunidad educativa.
- Proporcionar ayuda ante un problema de índole personal.
- Proporcionar información sobre la evaluación para confrontar puntos de vista, comprenderla y dar sentido al proceso evaluativo.
- Obtener información para el estudio de un caso en el cual colaboren activamente varios agentes.
- Conseguir datos para un proyecto de investigación que afecte a toda la comunidad escolar, etc.

De acuerdo con estos autores, los principales rasgos que caracterizan a la entrevista son los siguientes (CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003: 197; SAWIN, F.I., 1970):

- Es una *vía de comunicación bidireccional* y generalmente oral.
- Se establece *entre dos o más personas* que tienen una relación directa o cara a cara.
- Precisa de unos *objetivos prefijados y conocidos* por todos los participantes.

- *Existe una adopción de roles diferenciados* que conllevan el control de la situación por parte del entrevistador, por lo que se establece una relación asimétrica entre los participantes.
- Se establece una *relación interpersonal*, lo que implica que la entrevista sea algo más que la aplicación mecánica de una técnica de investigación.

No obstante y, tal y como ocurre con todas las técnicas de investigación en el campo de las ciencias sociales (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003), la aplicación de la entrevista como procedimiento de recogida de datos ciertamente presenta una serie de ventajas e inconvenientes que deben de ser seriamente sopesadas por el investigador durante la planificación del proceso, y siempre antes de su puesta en marcha (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003). En este sentido, CASTILLO ARREDONDO & CABRERIZO DIAGO (2003: 197 – 198) sintetizan todos estos pros y contras de la siguiente manera:

1.- Ventajas de la Entrevista

- Es el *medio más adecuado para poner en relación* a los distintos sujetos que participan en la educación (profesores, alumnos y padres). Permite establecer relaciones cercanas y hace sentir a todos los agentes que son parte en el proceso formativo, que son importantes, y que se tienen en cuenta sus opiniones, preocupaciones, inquietudes y propuestas.
- Implica una *relación personal*. Promueve la individualización de la enseñanza y la adaptación a las necesidades educativas de cada alumno.
- Es un *instrumento flexible*, que permite al entrevistador adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado.
- En un medio que proporciona gran *variedad de información*, permite observar el comportamiento del entrevistado, tanto en la dimensión verbal como en la no verbal.
- Permite recoger *información de carácter subjetivo*, (emociones, opiniones, percepciones...) y de tipo biográfico (trayectoria vital, conflictos,...).
- Es apropiada para *evaluar a personas* que no podrían ser examinadas con otras técnicas o instrumentos por sus peculiaridades (sujetos con hándicaps, necesidades educativas especiales, casos excepcionales, etc.).

2.- Inconvenientes de la Entrevista

- Tiene un *coste relativamente elevado* de tiempo y esfuerzo para el entrevistador y el entrevistado.
- El riesgo de *no ser un medio objetivo* de recogida de información, pues puede haber diferentes amenazas de sesgo, viéndose afectadas ambas partes.
- El entrevistador debe ser un *agente con experiencia*, audaz, perspicaz y sensible. Sólo así se obtiene información relevante y verdaderamente útil

A tenor de todas estas consideraciones y, siguiendo las premisas marcadas por otros muchos autores acerca del tema (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003), REYES LÓPEZ (2005) y AGUIRRE (1995) optan por recoger y sintetizar una serie de factores que, a su juicio, siempre se deben de tener en cuenta a la hora de la realización de una entrevista, pues:

“... las condiciones que ofrecen cada una de las realidades estudiadas, incluso dentro de una misma investigación, son tan divergentes que continuamente tendremos que estar ajustando nuestra actuación al contexto” (REYES LÓPEZ, M.L., 2005: 204).

Estos factores que hemos mencionado en los párrafos anteriores, pueden ser clasificados de la siguiente forma (REYES LÓPEZ, M.L., 2005: 204 – 205; AGUIRRE, S., 1995; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

1.- Factores en Relación al Entrevistador

- El desarrollo de la entrevista depende, en su mayor parte, de la acción del entrevistador.
- La experiencia en la técnica de la entrevista es un elemento crucial, pues el entrevistador cuidará aspectos que favorecerán la colaboración del entrevistado y evitará los efectos distorsionadores que comporta toda entrevista por sí misma.
- Deberá adecuarse al ritmo lingüístico del entrevistado y no emplear palabras demasiado técnicas.
- El entrevistador procurará crear un clima favorable, mostrándose tranquilo, siendo abierto, respetuoso y no ofensivo con las respuestas de su interlocutor, siempre escuchando y no cortando el discurso del entrevistado.
- Se debe controlar el ritmo de la entrevista y dinamizarla cuando se estime necesario y oportuno, por ello no debemos, por ejemplo, leer al pie de la letra las preguntas en las que consiste el guión.
- No se debe ser agresivo, crear un clima demasiado formal y rígido, mostrarse nervioso, hablar descontroladamente interrumpiendo al entrevistado, crear discusiones, intentar persuadirlo o desvalorizar respuestas del entrevistado, pues con ello no se conseguirá ningún tipo de colaboración, implicación e información.

2.- Factores en Relación al Entrevistado

- Nivel de conocimientos sobre la información resultante de la entrevista. Depende del tipo de entrevista, de opinión o de diagnóstico.
- Importancia de la facilidad de expresión del entrevistado, pues la torpeza o el registro restringido entorpecerían el común entendimiento entre entrevistador y entrevistado.
- El conocimiento de roles, en tanto que ayuda al buen desarrollo de la entrevista.
- La motivación por parte del entrevistado es vital de cara a fomentar la implicación de este en la entrevista.

3.- Factores Ligados a la Situación

Se trata de variables que pueden afectar significativamente al desarrollo de la entrevista, pudiendo incidir tanto en su fiabilidad como en su validez. En este sentido, estos autores se refieren tanto al lugar como a la duración de la entrevista, destacando:

- Condiciones generales: factores como la iluminación, mobiliario, ruido, dimensiones del local, etc. La posición de los participantes debe propiciar una buena comunicación de tipo no verbal.
- Tiempo: el ritmo de la entrevista es una variable muy importante a tener en cuenta para la adecuada cooperación del entrevistado.

En síntesis, se puede decir que, a la hora de realizar una entrevista con fines científicos en el campo educativo y, habida cuenta de todo lo dicho hasta ahora, no debemos ignorar ciertas directrices inmediatas en lo que a la puesta en marcha de esta técnica se refiere (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003). En ese sentido

debemos de (CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003: 201; RASO SÁNCHEZ, F., 2012):

- *No juzgar a la persona*: no se deben emitir juicios de valor sobre los actos, decisiones, opiniones, etc. del entrevistado. Esto condiciona la comunicación y hace que la persona se sitúe a la defensiva o prefiera evitar ciertos aspectos. Debemos de comprender la situación del otro, pero no juzgarla.
- *Permitir que la persona hable*: debemos de escuchar todo lo que nos quiere decir, sus inquietudes, preocupaciones, ideas... Es importante que el entrevistado perciba libertad para expresarse, que lo que dice es tenido en cuenta y que se consideran todas sus aportaciones como valiosas.
- *Mostrar interés*: hay que promover una escucha activa, ya que no sirve sólo con dejar hablar al otro. Es preciso mantener una actitud receptiva, prestar atención a lo que nos están diciendo.
- *Ser simpáticos*: la empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro. No se trata de justificarle, sino de intentar sentir lo que él siente, de vivir las experiencias bajo su punto de vista personal y subjetivo.

La entrevista puede adoptar diferentes tipos de estructura (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003). En el caso que nos ocupa se ha optado por un formato semiestructurado que permite una orientación sobre las cuestiones a tratar, pero con cierta libertad, permitiendo así tanto a entrevistador como a entrevistado la licencia de poder formular otras preguntas o respuestas.

El carácter complementario que tiene esta técnica en la presente investigación invita a plantearla en función de las dimensiones que se han delimitado en el cuestionario. La razón de este proceder es doble: por un lado se pretende corroborar o no lo extraído a nivel cuantitativo mediante el empleo de la encuesta, y por el otro, parece interesante conocer los sentimientos, experiencias, etc., de los profesores en cada uno de los aspectos estudiados (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003).

Sobre estas directrices se procedió a la construcción de un formato provisional de entrevista que posteriormente fue revisado por los directores de tesis doctoral para su posterior reformulación. Una vez hecho esto, se sometió al juicio de expertos que conocieran previamente el cuestionario (tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar). A raíz de sus valoraciones se realizó la confección definitiva del diseño de entrevista.

Una vez estructurada la entrevista, era necesario concretar el a quién y/o el a quiénes se les debía pasar. Se pensó entonces en las peculiaridades del tipo de centros objeto de la investigación (C.P.R.) y de los profesores que desarrollaban su labor docente en cada uno de ellos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006). Parecía, pues, inevitable garantizar el hecho de que estuviera representada la tipología más amplia posible de educadores en función de su labor profesional. En consecuencia, los diez sujetos siguientes, cada uno en su sitio, representa una parte del total, y los diez, a la totalidad, siendo estos:

- Profesor / Tutor de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada.
- Profesor / Tutor de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada.
- Director y Profesor de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada.
- Profesora / Tutora de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada.
- Profesora / Tutora de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada.
- Directora y Profesora de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada.

- Coordinador de Equipo de Orientación Educativa de la provincia de Granada.
- Coordinadora de Equipo de Orientación Educativa de la provincia de Granada.
- Inspector de la Delegación Provincial de Educación de Granada.
- Inspectora de la Delegación Provincial de Educación de Granada.

La entrevista, inicialmente, está estructurada en dos grandes bloques: el primero, referido a una breve explicación de la biografía de los docentes a modo de calentamiento o toma de contacto; el segundo trata las diferentes dimensiones del cuestionario, pero buscando las razones de las cosas, los problemas que van apareciendo, las dificultades que se tiene, las ayudas que se necesitan y realmente se obtienen, los estados de ánimo, el reconocimiento personal de la labor docente, etc. (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003). Se trata, en definitiva, de recoger información adicional a la que ya se obtiene en el cuestionario, aquellos hechos que en la investigación cuantitativa es imposible recoger. De aquí esa idea de complementariedad a la que antes se ha aludido.

4.3.- PROCESAMIENTO DE DATOS

4.3.1.- ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO: APLICACIÓN DEL PAQUETE ESTADÍSTICO S.P.S.S. AL ESTUDIO CUANTITATIVO

La información recogida tras el escrutinio de los cuestionarios respondidos sufre un tratamiento estadístico realizado por ordenador mediante la composición de una matriz principal de 221 sujetos por 83 variables, soportada en lenguaje ASCII para facilitar su análisis con la aplicación del paquete estadístico S.P.S.S. (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; ARNAL AGUSTÍN, J. ET AL., 1995; BUENDÍA EISMAN, L. ET AL., 2001; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003)

Los análisis estadísticos realizados sobre los datos extraídos son los que se citan a continuación:

1.- Análisis Descriptivo Global: Con él se obtiene una visión general, analítica e integradora sobre el estado de la cuestión abordada. Se recurrió al programa estadístico S.P.S.S. en su versión 20.0, que facilita una descripción detallada de los datos. Dicha descripción incluye las medidas de estimación y dispersión típicas en este tipo de estudios, a saber: frecuencias absolutas y relativas, media aritmética, y desviación típica.

2.- Análisis de Contingencias: Con el que se busca establecer la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables género (SEX) y nivel máximo de estudios alcanzado (NAM) con respecto al resto de ítems del cuestionario. Se llevó a cabo mediante la aplicación contingente de las pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson, asumiendo en ambas un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), en lo que a la estimación de la significatividad asintótica bilateral de Lilliefors se refiere. Para efectuar dicho análisis, se aplica igualmente el software S.P.S.S. 20.0.

3.- Análisis de Fiabilidad: Se realizó este análisis exclusivamente para extraer el dato de la coherencia de los resultados obtenidos. La estimación, efectuada al objeto de contrastar el resultado de consistencia interna tanto a nivel genérico como por dimensiones, corre a cargo de la aplicación de las pruebas α de Cronbach y tests de las dos mitades de Spearman – Brown y Guttman – Flanagan. Para la obtención de estos valores se aplica también el programa S.P.S.S. 20.0 que realiza el análisis factorial de la matriz general de datos.

4.- Análisis Factorial Confirmatorio: Cuya finalidad principal radicaba en establecer si, una vez extraídos los datos definitivos, se podía hablar de validez de constructo del cuestionario. Tal y como se puede apreciar en el estudio efectuado sobre el protocolo de encuesta, se realizó, en primer lugar y, nuevamente con el mencionado software S.P.S.S. 20.0, un análisis factorial mediante extracción por el método de componentes principales, cuya viabilidad fue ratificada por el cálculo del índice de medida de adecuación muestral K.M.O. de Kaiser – Meyer – Olkin y

del test de esfericidad de Bartlett, así como una rotación de ítems a través del procedimiento de normalización VARIMAX con Kaiser. En todas las pruebas se asumió, dada la manifiesta exigencia de calidad del instrumento, un nivel de confianza especial del 99.9 % ($\alpha = 0.999$, $p < 0.001$)

5.- Análisis de Regresión Lineal Multidimensional: Realizado para establecer, con futuros fines predictivos, la relación matemática existente entre la satisfacción general de los docentes rurales encuestados (GSG), y cada una de las variables de síntesis global de las respectivas dimensiones del instrumento, a saber: GSD, GSO, GSA y GSL. El modelo utilizado para el ajuste e interpolación de los datos codificados en el diagrama de dispersión es el lineal de tipo II en un hiperplano de cinco dimensiones, que obedece a la ecuación algebraica:

$$f(x) = a_0 + \sum_{i=1}^{i=n} a_i x_i$$

Cuadro 3: Ecuación General del Modelo de Regresión Hiperlineal

En este caso y, traducido ya a los términos de investigación antes expuestos, el modelo algebraico predictor de la satisfacción del profesorado rural granadino que se pretende interpolar estaría descrito en la expresión:

$$GSG = a_0 + a_1 GSD + a_2 GSO + a_3 GSA + a_4 GSL + e_t$$

Cuadro 4: Ecuación del Modelo de Regresión Hiperlineal Utilizado

Esta técnica, no obstante, exige un estudio previo de viabilidad, bondad de ajuste y depuración de casos en variables exógenas. Para la realización del mismo se llevó a cabo un diagnóstico de multicolinealidad, basado en el cálculo de índices de condición, tolerancia y factores de inflación de la varianza del modelo, así como un filtrado de sujetos basado en distancias de Cook (D_C) y Mahalanobis (D_M), estudios de residuos studentizados eliminados (RS_E) y estimación de desviadores de residuos DFFITS y DFBETA estandarizados, razón COVRATIO entre covarianzas y tests de Durbin – Watson (D_W) y de influencia centrado de Leverage (L_V). En todas estas pruebas se permitió un nivel de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$)

4.3.2.- ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

La aplicación del procedimiento de recogida y tratamiento de datos cualitativos se justifica, tal y como se decía anteriormente, con la idea de complementar las conclusiones extraídas mediante el análisis de las respuestas del cuestionario. Los datos cuantitativos son muy objetivos, pero insuficientes, pues no llegan a profundizar en aspectos como vivencias, pensamientos de los sujetos, etc... Ciertamente, se hacen necesarias las entrevistas para llegar a esas dimensiones de carácter mucho más subjetivo y poder entender, así, todos los resultados expuestos con una visión mucho más amplia de miras (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

En ese sentido, son de especial interés para nuestros propósitos las perspectivas del profesorado desde su práctica profesional, su visión personal, su juicio a través de su experiencia y el “por qué” de las cosas. Se trata, en definitiva, de ilustrar y complementar los datos de la encuesta, no sólo con la idea de corroborar o no los hallazgos obtenidos a través de dicho instrumento, sino también con el firme propósito de dilucidar y constatar la percepción de la realidad que tienen los docentes de la escuela rural en Granada, el significado de los datos para ellos, así como el papel que sus propias vivencias personales han jugado en la elaboración de esas visiones etc... (COLÁS BRAVO, P., 2001: 275; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012)

Con respecto al análisis y presentación de los contenidos de las entrevistas, se procedió de acuerdo con el siguiente protocolo:

1. El análisis de los datos obtenidos mediante el instrumento cuantitativo dio lugar a que cada dimensión temática del mismo fuera estudiada, tanto en su conjunto, como ítem por ítem, en sendos apartados exclusivos del capítulo cuatro respectivamente; secciones por cada una de las cuales se establecieron una serie de conclusiones significativas a considerar.
2. De las conclusiones de cada uno de estos apartados se extrajeron las más significativas y/o relevantes para que los profesores participantes en ambas técnicas, las ratificaran o no, las ilustraran, etc.
3. Cada conclusión originó, a su vez, un ítem dentro de los respectivos protocolos de entrevista que se diseñaron para la recogida de datos, cuestiones que fueron analizadas, tanto a nivel individual como en su conjunto para garantizar una interpretación lo más ecléctica y ajustada a la realidad posible.
4. El guión de la entrevista fue sometido a juicio de validación de contenido por parte de tres de los profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada que ya habían tomado parte en el proceso de valoración de la encuesta cuantitativa. A tenor de sus opiniones y, nuevamente revisados por los directores del trabajo, se formalizaron los instrumentos finales para su correspondiente administración.
5. Paralelamente al diseño de estas herramientas, se elaboró un sistema cerrado de categorías destinado al análisis de los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de las técnicas de recogida de datos. Dicho sistema, que puede ser consultado en el anexo pertinente, y que está compuesto por 80 categorías estructuradas en las cinco dimensiones básicas que integran el cuestionario de encuesta cuantitativa, fue igualmente validado en su contenido por los tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada que habían actuado como jueces de todos los instrumentos anteriores, fruto de lo cual, fue también revisado por los directores del trabajo y consolidado, tras las pertinentes correcciones, para su utilización.
6. Los datos obtenidos tras la aplicación del procedimiento fueron analizados mediante el uso del software cualitativo ATLAS en su versión 7.0, el cual, aparte del ya consabido escrutinio de frecuencias de categorías de contenido, tanto por ítems como por dimensiones, facilitaba, a partir del tratamiento de las respuestas de los participantes, una representación gráfica conceptual de las relaciones intrínsecas existentes entre las categorías que se detectaban en las mismas para poder comprender mejor la importancia que jugaba cada cuestión en el núcleo básico de las respuestas.
7. Igualmente y, en aras a completar, de la forma más exhaustiva posible, la información recogida por el estudio, se realizó, por ítems en los casos que procedía, un análisis comparativo y descriptivo de las contestaciones otorgadas por los diferentes profesionales participantes a cada uno de ellos para tener, así, una visión más global y de conjunto de sus opiniones personales sobre cada uno de los interrogantes planteados, así como una panorámica más amplia de los mismos.

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

CAPÍTULO IV

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

Muchos son los rasgos que caracterizan al método científico en la actualidad (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, F., 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990). De acuerdo con COLÁS BRAVO & BUENDÍA EISMAN (1994: 59), algunas de sus peculiaridades más significativas son las siguientes:

- Carácter Fáctico: Pues, por lo general, parte de problemas en la experiencia y en datos empíricos, a pesar de que, no por ello, deje de admitir elementos o hechos de un carácter marcadamente más subjetivo o interno.
- Carácter Racional: Manifestado en un sentido de la sistematización coherente de los enunciados con el firme propósito de obtener una teoría o conjunto consistente y racional de ideas sobre la realidad tratada.
- Contrastabilidad: En tanto que trata de comprobar mediante datos y hechos la validez de enunciados teóricos. Así se garantiza una mayor fiabilidad en el conocimiento y una mayor capacidad de generalización de los resultados obtenidos.
- Objetividad: Traducida a través de la contrastación intersubjetiva y la comprobabilidad de las afirmaciones.
- Carácter Analítico: Ya que se encarga de multiseccionar la realidad existente para abordarla con las mayores garantías de rigurosidad y precisión.
- Sistematización: Se atiende a un carácter organizativo, estructurado y armónico de los diferentes conocimientos para entender la realidad que estamos estudiando de la forma más completa y ecléctica posible.
- Carácter Autocorrectivo, Intercultural y Transcultural: Que implica una revisión y / o replanteamiento constante de los datos obtenidos mediante el proceso de investigación, de las teorizaciones realizadas, así como el reconocimiento de su validez en diferentes culturas y momentos históricos.

Hubiera sido poco ortodoxo que, en el análisis de resultados de este trabajo, algunos de estos rasgos tan definitorios del método científico (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, F., 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990) brillaran por su ausencia, de ahí que, en las siguientes páginas del mismo, se haya intentado abordar este con un profundo y elevado sentido del rigor, a fin, sobre todo, de garantizar, en la mayor medida de lo posible, la solidez efectiva de las conclusiones que, a partir del tratamiento de los datos, se van a formular.

Desde este punto de vista y, tal y como se especificaba en el capítulo anterior, el análisis cuantitativo de los resultados aportados por el cuestionario será desglosado estructuralmente en función de las dimensiones que lo componen, a saber:

1. Datos de Identificación de la Institución Educativa Rural y de su Profesorado.
2. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Docencia.
3. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Organización Escolar.
4. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de las Relaciones Sociales y Profesionales con la Comunidad Educativa del Centro.
5. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Realización Profesional.

Veamos pues, entonces, algunos de los primeros hallazgos obtenidos tras el escrutinio de las respuestas del profesorado encuestado...

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO

1.1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

Se destina este apartado de la investigación a analizar, de una forma sistemática y precisa, cuáles han sido las respuestas que han dado los encuestados a cada una de las preguntas que integran este bloque temático del cuestionario

Los resultados relativos a la cumplimentación del ítem A.1 (CPR), encargado de identificar el nombre del centro que responde, así como la localidad en la cual se encuentra sito, ya habían sido previamente detallados en la tabla 2 del capítulo anterior; no obstante, por una cuestión de comodidad para el lector, vuelven a enumerarse aquí detalladamente en el siguiente cuadro...

| C.P.R. | LOCALIDAD | N | % (V) | C.P.R. | LOCALIDAD | N | % (V) |
|-----------------------|---------------------|------------|-------------|-----------------|------------------|------------|-------------|
| Al - Dehecún | Dehesas de Guadix | 4 | 1,8 | Los Castaños | Pitres | 7 | 3,2 |
| Alpujarra | Bérchules | 9 | 4,1 | Los Guájares | Guajar Faragüit | 11 | 5,0 |
| Alquife - Lanteira | Alquife | 6 | 2,7 | Los Ríos | Arenas del Rey | 5 | 2,3 |
| El Azahar | Lecrín | 5 | 2,3 | Monte Chullo | Huéneja | 8 | 3,6 |
| Barranco de Poqueira | Capileira | 9 | 4,1 | Negratín | Freila | 7 | 3,2 |
| Bellasierra | La Calahorra | 12 | 5,4 | Nevada | Laroles | 10 | 4,5 |
| Besana | Ventorros | 12 | 5,4 | Parapanda | Íllora | 11 | 5,0 |
| El Pinar | Pinos del Valle | 6 | 2,7 | Ruiz Carvajal | Moraleda Z. | 11 | 5,0 |
| El Temple | Ventas de Huelma | 7 | 3,2 | S.E.N.E.D. | Jerez Marquesado | 6 | 13,6 |
| Federico García Lorca | Graena | 6 | 2,7 | Sánchez Velayos | Ugíjar | 8 | 3,6 |
| La Inmaculada | Fornes | 4 | 1,8 | Sierra Blanca | Beas de Guadix | 9 | 4,1 |
| Las Atalayas | Moclín | 7 | 3,2 | Valle Verde | Otívar | 12 | 5,4 |
| Los Castaños | Ventas de Zafarraya | 23 | 10,4 | Villamena | Villamena | 6 | 2,7 |
| TOTAL | | 110 | 49,8 | TOTAL | | 111 | 50,2 |

Tabla 1: Relación de Colegios Públicos Rurales de la Provincia de Granada (C.P.R.) que Remiten Respuesta al Cuestionario por Número de Docentes

En él puede apreciarse claramente cómo el C.P.R. que aglutina mayor número de participantes en el estudio (N = 23; 10,4 %) es “Los Castaños”, cuya cabecera de comarca se encuentra ubicada en la localidad de Ventas de Zafarraya, siendo, a la postre, una de las pocas instituciones en la cual la totalidad de sus docentes han tomado parte activa en esta investigación; a este colegio le siguen, a cierta distancia y, con la misma frecuencia de

respuesta por parte de sus maestros (N = 12; 5,4 %), otros centros como el “Bellasierra” de La Calahorra, el “Besana” de Ventorros, o el “Valle Verde” de Otívar, teniendo el resto de escuelas ratios de participación desiguales y visiblemente inferiores a estos.

Si nos centramos, por otro lado, en el perfil de los sujetos que han intervenido en el proceso de recogida de datos, debemos fijarnos, para empezar, en los resultados obtenidos en la cuestión A.2 que, dividida en tres partes fundamentales, primero nos revela que el género de nuestra muestra de estudio (SEX) es mayoritariamente el femenino (64,7 %), en donde puede apreciarse cómo casi dos terceras partes del profesorado rural de la provincia de Granada, son mujeres, una constante en todas las investigaciones llevadas a cabo con anterioridad sobre suelo rural andaluz (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). Concretamente:

GÉNERO (SEX)...

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Hombre | 78 | 35,3 | 35,3 | 35,3 |
| | Mujer | 143 | 64,7 | 64,7 | 100,0 |
| | Total | 221 | 100,0 | 100,0 | |

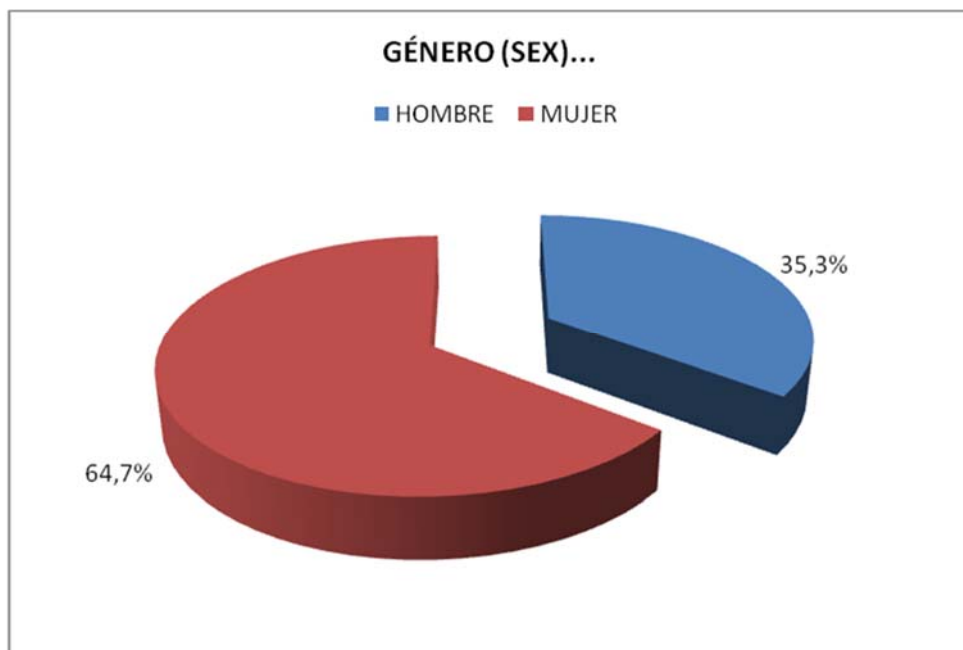


Gráfico 1: Género del Profesorado Participante en la Investigación

Así mismo, cuando se les preguntó acerca de si su estancia en el centro obedecía a su primer destino (PDC), la respuesta pareció dividirse casi equitativamente, ya que un 50,7 % afirmó abiertamente que no, mientras que el 49,3 % restante confirmó que se encontraba desarrollando su labor en esa institución, precisamente como consecuencia de su primer traslado profesional. De esta forma:

FRECUENCIAS DESCRIPTIVAS

| OPCIONES POSIBLES | ¿ES SU PRIMER DESTINO EN EL CENTRO? (PDC)... | | | | ¿SU CENTRO ES C.A.E.P.? (CEP)... | | | |
|----------------------|---|------|-------|-------|-------------------------------------|------|-------|-------|
| | N | % | % (V) | % (A) | N | % | % (V) | % (A) |
| SI | 109 | 49,3 | 49,3 | 49,3 | 6 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| NO | 112 | 50,7 | 50,7 | 100,0 | 215 | 97,3 | 97,3 | 100,0 |
| NS / NC | 0 | 0 | - | - | 0 | 0 | - | - |
| TOTAL | 221 | 100 | 100 | - | 221 | 100 | 100 | - |

Por último, resultaba también de interés para este trabajo el saber hasta qué punto la administración pública consideró prioritaria la actividad compensatoria en las zonas rurales, de ahí que en el cuestionario existiera una pregunta específica (CEP) dentro del ítem A.2, destinada a conocer la proporción de centros de actuación educativa preferente (C.A.E.P.) que se habían creado en la provincia de Granada desde las investigaciones de CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BUSTOS JIMÉNEZ (2006) y RASO SÁNCHEZ (2012), pues no debemos olvidar que esta denominación se otorgaba a todas aquellas instituciones escolares que requerían de una intervención urgente de carácter compensatorio con el que paliar las graves deficiencias que presentaban (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

Entre las medidas que se podían emplear para mejorar la desigualdad que sufrían estas escuelas podemos destacar (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1988b: 1638, Art. 9; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

- Ratio profesor / alumno escolarizado en el centro de 1 / 25 pudiendo llegar a 1 / 30 por necesidades de escolarización.
- Prioridad en la mejora del mobiliario y equipamiento didáctico.
- Sobredotación económica para gastos de funcionamiento.
- Dotación complementaria de medidas y recursos.
- Si fuera necesario, además de la actividad académica, estos centros contarán con los medios para la atención de servicios complementarios como comedor y otros.
- Régimen singular de provisión de plazas que permita la selección y continuidad del profesorado.
- Plan específico de formación y perfeccionamiento del profesorado.

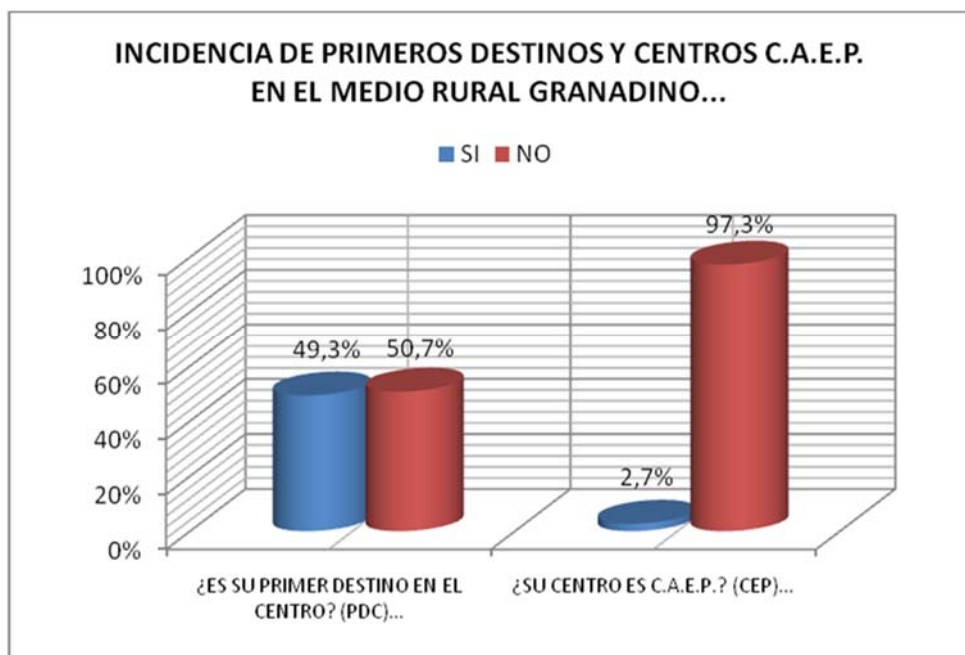


Gráfico 2: Incidencia de Primeros Destinos y Centros C.A.E.P. en el Medio Rural de la Provincia de Granada

En este caso es fácil verificar que los centros C.A.E.P. casi han desaparecido totalmente de la geografía rural granadina, precisamente por cuanto tan sólo un 2,7 % de los docentes que respondieron a la cuestión afirman estar desarrollando su labor profesional en instituciones de este tipo, en contraposición al 97,3% que trabaja en un C.P.R. ordinario. Este hecho, en principio, invitaría a suponer que en la escuela rural de la provincia de Granada, afortunadamente, ya no son tan imprescindibles las acciones compensatorias por parte de la

administración pública como lo fueran otrora, lo que evidencia algunos de los cambios que, para bien, parece estar sufriendo el medio en la actualidad...

El ítem A.3, por su parte, se constituyó como un conglomerado múltiple de cuatro cuestiones, tras cuyo correspondiente escrutinio, se obtuvieron los resultados que se detallan a continuación en la siguiente tabla:

| FRECUENCIAS DESCRIPTIVAS | | | | | | | | | |
|--------------------------|--|------|-------|-------|----------------------|--|------|-------|-------|
| OPCIONES POSIBLES | EDAD (EDM) | | | | OPCIONES POSIBLES | NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NAM) | | | |
| | N | % | % (V) | % (A) | | N | % | % (V) | % (A) |
| 21 - 30 | 34 | 15,4 | 15,4 | 15,4 | DIPLOMATURA | 170 | 76,9 | 76,9 | 76,9 |
| 31 - 40 | 81 | 36,7 | 36,7 | 52,1 | LICENCIATURA | 45 | 20,4 | 20,4 | 97,3 |
| 41 - 50 | 71 | 32,1 | 32,1 | 84,2 | EXPERTO | 2 | 0,9 | 0,9 | 98,2 |
| 51 - 60 | 35 | 15,8 | 15,8 | 100 | MÁSTER | 2 | 0,9 | 0,9 | 99,1 |
| > 60 | 0 | 0 | 0 | 100 | DOCTORADO | 2 | 0,9 | 0,9 | 100 |
| TOTAL | 221 | 100 | 100 | - | TOTAL | 221 | 100 | 100 | - |
| OPCIONES POSIBLES | AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL (AEP) | | | | OPCIONES POSIBLES | CATEGORÍA PROFESIONAL (CPF) | | | |
| | N | % | % (V) | % (A) | | N | % | % (V) | % (A) |
| 1 - 10 | 102 | 46,2 | 46,2 | 46,2 | FUNCIONARIO | 191 | 86,4 | 86,4 | 86,4 |
| 11 - 20 | 63 | 28,5 | 28,5 | 74,7 | INTERINO | 28 | 12,7 | 12,7 | 99,1 |
| 21 - 30 | 41 | 18,6 | 18,5 | 93,2 | LABORAL FIJO | 1 | ,5 | ,5 | 99,5 |
| 31 - 40 | 15 | 6,8 | 6,8 | 100 | L. EVENTUAL | 0 | 0 | 0 | 99,5 |
| > 40 | 0 | 0 | 0 | 100 | OTRAS | 1 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| TOTAL | 221 | 100 | 100 | - | TOTAL | 221 | 100 | 100 | - |

De esta forma, podemos comprobar cómo, en primera instancia, más de la mitad del profesorado rural de la provincia de Granada (52,1 %) es eminentemente joven por encontrarse su edad (EDM) comprendida en un intervalo que oscila entre los 21 y los 40 años, seguido del 47,9 % restante, que tiene entre 41 y 60 años; paradójicamente, además, y pese a ser un destino profesional asociado a la tranquilidad necesaria para establecerse personalmente, no se encuentran docentes de más de 60 años en el medio rural granadino...

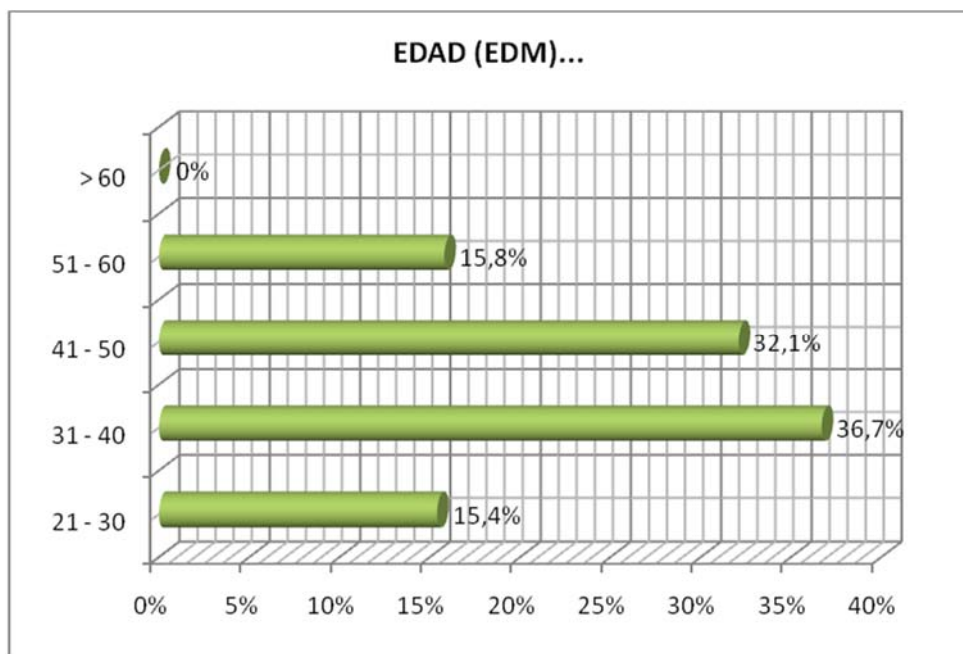


Gráfico 3: Edad del Profesorado Rural de la Provincia de Granada

En lo referente al nivel máximo de estudios alcanzados (NAM), lo cierto es que los hallazgos conseguidos apenas difieren de los obtenidos en investigaciones anteriores sobre el mismo contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a): más de las tres cuartas partes del profesorado rural granadino (76,9 %) sólo tiene los

consabidos estudios de diplomatura, necesarios, por otra parte, para el ejercicio de la profesión. El resto de los encuestados son mayoritariamente licenciados (20,4 %), aunque, por primera vez, han aparecido algunos sujetos con formación de postgrado, encontrándonos así con un exiguo 0,9 % tanto de expertos, como de máster o doctores, algo hasta ahora inédito en la escuela rural andaluza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

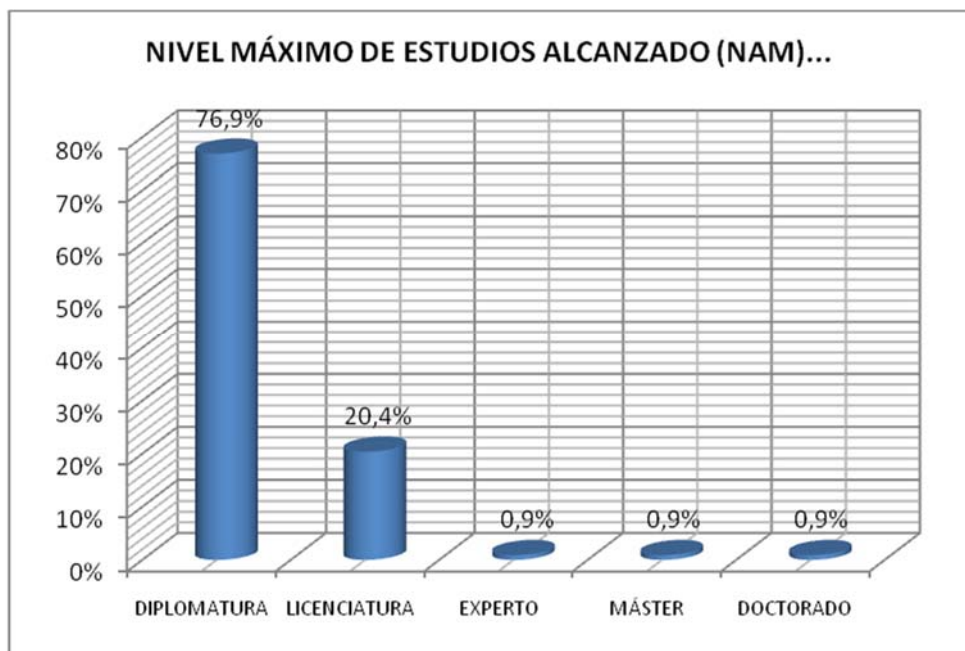


Gráfico 4: Nivel Máximo de Estudios Alcanzado por el Profesorado Rural de la Provincia de Granada

Al preguntarles, en otro orden de temas, por los años de experiencia que llevan ejerciendo la profesión docente (AEP) y, dada la demostrada juventud de los participantes en el estudio, los resultados obtenidos a continuación, sin duda, dejan poco margen para la sorpresa del lector. Así...



Gráfico 5: Años de Experiencia Profesional del Profesorado Rural de la Provincia de Granada

Resulta evidente, a tenor de los datos obtenidos anteriormente, que un profesorado joven como es el de la escuela rural de Granada, no podía acreditar, por su condición, un número excesivo de años de experiencia profesional, y así ha sido: casi la mitad del mismo (46,2 %) sólo afirma llevar ejerciendo la docencia entre 1 y 10 años, seguidos de un 28,5 % que ha estado entre 11 y 20 años, y de un 18,5 % que lleva, a lo sumo, tres décadas de profesión. Tan sólo un escaso 6,8 % de los encuestados puede, en ese sentido y finalmente, demostrar una experiencia laboral comprendida entre los 31 y los 40 años de antigüedad.

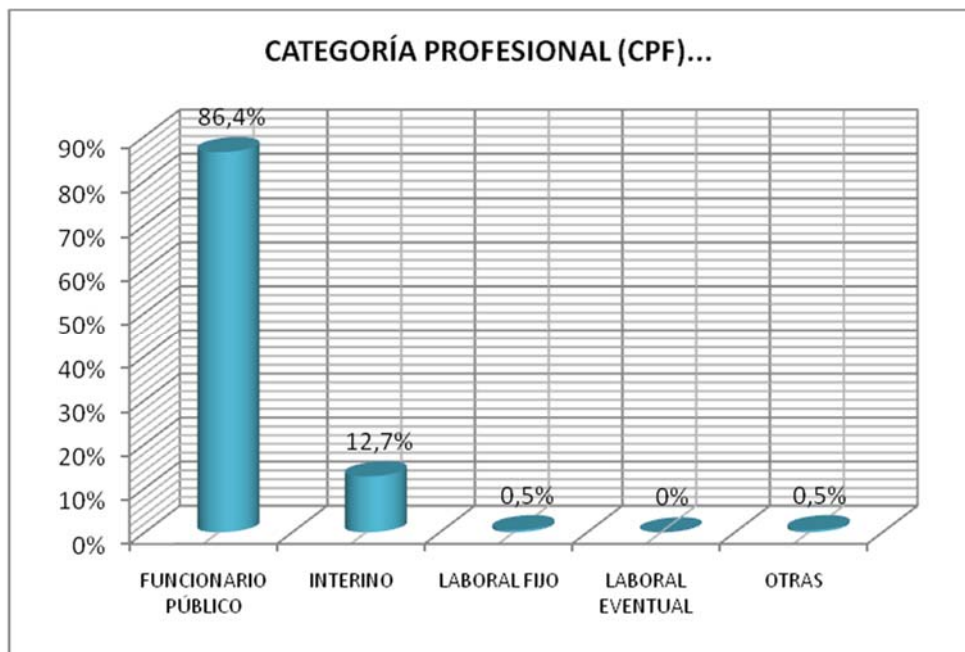


Gráfico 6: Categoría Profesional del Profesorado Rural de la Provincia de Granada

Tal y como cabía esperar, también, dado que nuestro estudio se realiza en centros públicos, los datos evidencian que la categoría profesional mayoritaria de estos docentes (CPF) es la de funcionario de carrera (86,4 %), a la cual sigue un 12,7 % de los mismos que se encuentra en situación de interinidad, y un exiguo 0,5 % que afirma estar en condiciones de personal laboral permanente, condición esta última muy poco frecuente en instituciones educativas de este tipo concreto.

Acabado el análisis de frecuencias, pasemos a estudiar detenidamente los resultados de las pruebas inferenciales de contingencia...

1.2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

En este apartado del trabajo y, siguiendo con el plan metodológico que se había trazado con anterioridad en el capítulo tercero, se procede a la realización de un análisis de contingencias que permita valorar el contraste existente entre las respuestas de los encuestados a cada uno de los ítems que componen esta dimensión del cuestionario, en función de las variables género (SEX) y nivel máximo de estudios alcanzado (NAM). Dichos análisis, realizados mediante el cálculo de las pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson, respectivamente, con un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) han arrojado los siguientes resultados:

| ÍTEMS | GÉNERO (SEX) | | | | NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NAM) | | | |
|-------|--------------|---------|---------|----------|--|----------|----------|---------------|
| | U | W | Z | P (SIG.) | G.L. | χ^2 | P (SIG.) | CASOS VÁLIDOS |
| SEX | - | - | - | - | 4 | 3,532 | 0,473 | 221 |
| PDC | 5297,5 | 8378,5 | - 0,711 | 0,477 | 4 | 2,076 | 0,722 | 221 |
| CEP | 5479,5 | 8560,5 | - 0,762 | 0,446 | 4 | 0,761 | 0,944 | 221 |
| EDM | 5469,5 | 8550,5 | - 0,248 | 0,804 | 12 | 14,015 | 0,300 | 221 |
| NAM | 5148 | 15444 | - 1,289 | 0,197 | - | - | - | - |
| AEP | 5358,5 | 15654,5 | - 0,515 | 0,606 | 12 | 17,735 | 0,124 | 221 |
| CPF | 5433 | 15729 | - 0,534 | 0,593 | 12 | 5,567 | 0,936 | 221 |

Tabla 2: Resultados de las Pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson

Tras el cálculo de las pruebas anteriormente mencionadas podemos apreciar cómo no se han encontrado evidencias de diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones otorgadas por la muestra de sujetos encuestada, ni en función del género ni del nivel máximo de estudios alcanzado ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), por lo que se finaliza el mismo sin conclusiones relevantes desde el punto de vista científico.

2.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

2.1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

Se destina este nuevo apartado del estudio cuantitativo al análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la segunda dimensión del cuestionario tras el recuento de frecuencias absolutas y relativas realizado sobre el escrutinio de respuestas de nuestro profesorado participante. En ese sentido, la tabla 3 muestra los siguientes hallazgos:

| ITEMS | NINGUNA SATISFACCIÓN | | POCA SATISFACCIÓN | | BASTANTE SATISFACCIÓN | | PLENA SATISFACCIÓN | | TOTAL | | | |
|-------|----------------------|-----|-------------------|------|-----------------------|------|--------------------|------|-------|-----|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | \bar{x} | σ_x |
| IAA | 1 | 0,5 | 59 | 26,7 | 135 | 61,1 | 26 | 11,8 | 221 | 100 | 2,84 | 0,61 |
| IPA | 5 | 2,3 | 72 | 32,6 | 126 | 57 | 18 | 8,1 | 221 | 100 | 2,71 | 0,64 |
| PAC | 0 | 0 | 28 | 12,7 | 136 | 61,5 | 57 | 25,8 | 221 | 100 | 3,13 | 0,60 |
| ACA | 0 | 0 | 16 | 7,2 | 135 | 61,1 | 70 | 31,7 | 221 | 100 | 3,24 | 0,57 |
| PHD | 2 | 0,9 | 29 | 13,1 | 164 | 74,2 | 26 | 11,8 | 221 | 100 | 2,97 | 0,53 |
| PDI | 0 | 0 | 26 | 11,8 | 128 | 57,9 | 67 | 30,3 | 221 | 100 | 3,19 | 0,62 |
| APD | 0 | 0 | 11 | 5 | 134 | 60,6 | 76 | 34,4 | 221 | 100 | 3,29 | 0,55 |
| AAA | 2 | 0,9 | 52 | 23,5 | 148 | 67 | 19 | 8,6 | 221 | 100 | 2,83 | 0,57 |
| IDA | 0 | 0 | 21 | 9,5 | 170 | 76,9 | 30 | 13,6 | 221 | 100 | 3,04 | 0,48 |
| IEC | 2 | 0,9 | 46 | 20,8 | 107 | 48,4 | 66 | 29,9 | 221 | 100 | 3,07 | 0,73 |
| RCF | 13 | 5,9 | 54 | 24,4 | 103 | 46,6 | 51 | 23,1 | 221 | 100 | 2,87 | 0,83 |
| PID | 6 | 2,7 | 40 | 18,1 | 124 | 56,1 | 51 | 23,1 | 221 | 100 | 3,00 | 0,72 |
| ATA | 0 | 0 | 23 | 10,4 | 119 | 53,8 | 79 | 35,7 | 221 | 100 | 3,25 | 0,63 |
| GSD | 0 | 0 | 19 | 8,6 | 129 | 58,4 | 73 | 33 | 221 | 100 | 3,24 | 0,59 |

Tabla 3: Estadísticos Descriptivos y Frecuencias de los Ítems de la Segunda Dimensión del Instrumento

En ella podemos reseñar, como primer hecho relevante, que las satisfacciones medias de estos maestros, cuyos valores oscilan dentro del intervalo [2,71 – 3,29], son todas de aprobación general o claramente tendentes al contento, lo que evidencia que los aspectos docentes siguen siendo importantes para los encuestados. La representatividad de estos promedios también queda garantizada por los valores de sus respectivas desviaciones típicas, comprendidas todas ellas en el intervalo [0,48 – 0,83] y, por lo tanto, muy próximas a la unidad.

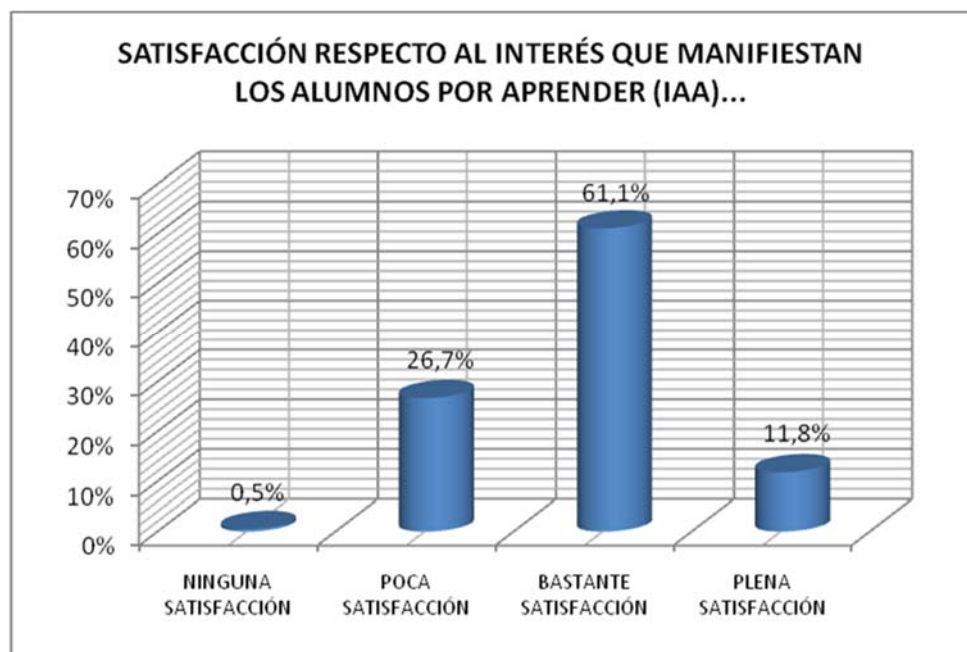


Gráfico 7: Satisfacción del Profesorado Respecto al Interés de los Alumnos por Aprender

Especialmente curiosos, entrados ya en materia, son los resultados obtenidos, en primer lugar, por el ítem IAA, en donde se puede apreciar cómo, contrariamente a las quejas habituales de estos profesionales, centradas en la falta de curiosidad de los discentes por adquirir nuevos conocimientos y habilidades, un 72,9 % de los mismos se muestra bastante o plenamente satisfecho con el interés que muestran los alumnos que les son encomendados por su propio aprendizaje.

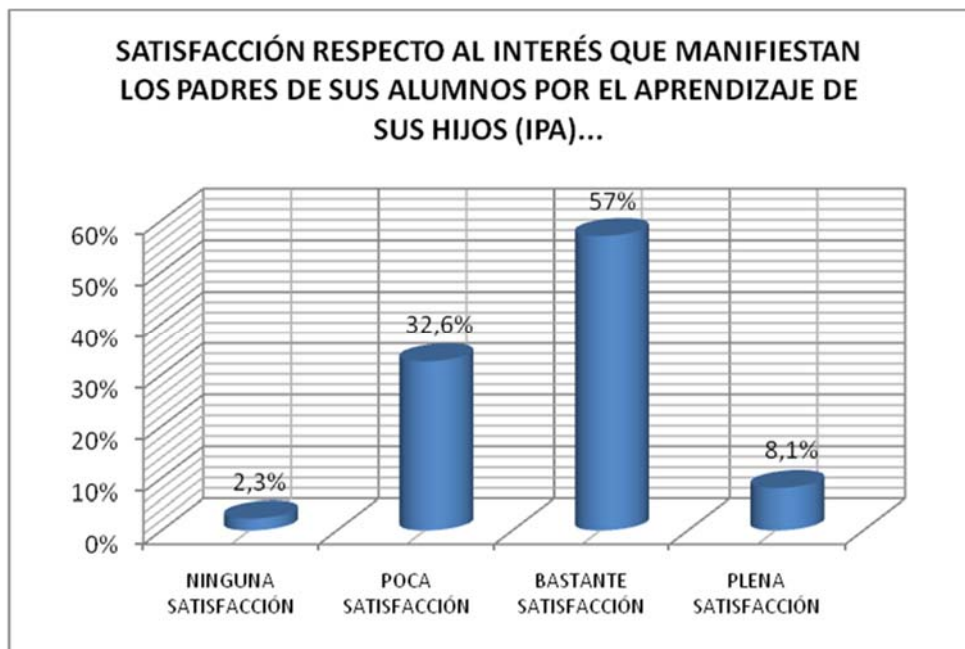


Gráfico 8: Satisfacción del Profesorado Respecto al Interés de los Padres de los Alumnos por el Aprendizaje de sus Hijos

Con unos hallazgos parecidos, aunque con visiones algo más divididas, se puede apreciar en el gráfico 8 cómo estos niveles de contento se mantienen, cuando se les pregunta a estos profesores si están complacidos con el interés que manifiestan los padres de sus alumnos por el aprendizaje que están desarrollando sus hijos (IPA), pudiendo corroborar cómo más de un 65 % (65,1 %) de los mismos se pronuncia como bastante o plenamente satisfecho, en contraposición al 34,9 % restante, que se encuentra, cuando menos, descontento sobre este particular respecto.

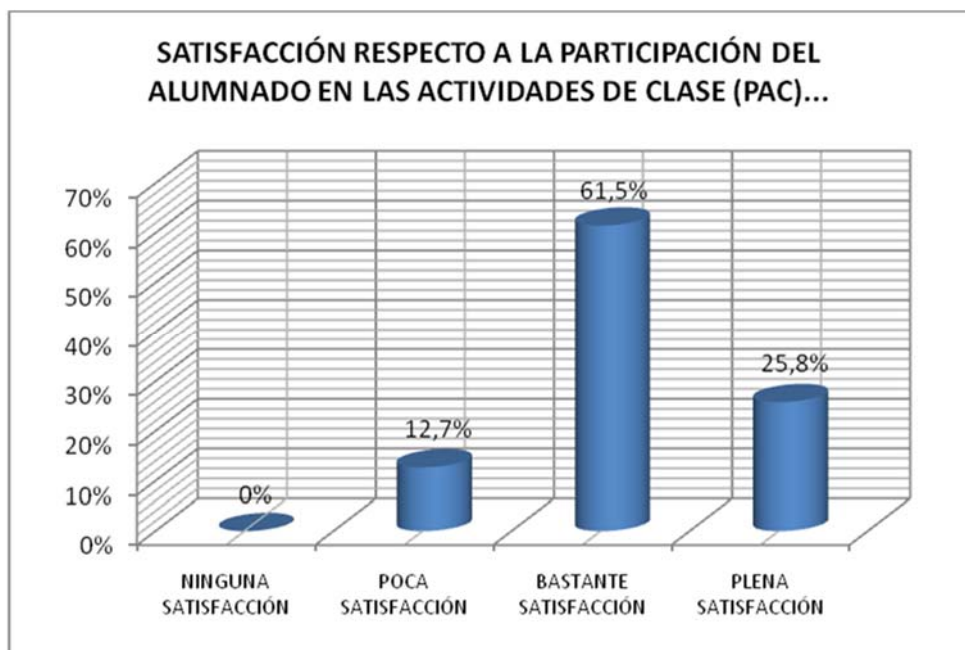


Gráfico 9: Satisfacción del Profesorado Respecto a la Participación del Alumnado en Clase

La participación del alumnado de clase (PAC), por su parte, agrada, todavía más si cabe, a los docentes rurales granadinos: casi el 90 % de los mismos (87,3 %) afirma abiertamente estar bastante o plenamente satisfecho con la implicación de sus discentes en la dinámica diaria de aula, si bien, el 12,7 % restante de los encuestados, sin embargo, se muestra poco contento sobre este aspecto en concreto por diversas razones a especificar.



Gráfico 10: Satisfacción del Profesorado Respecto al Aprecio y Consideración que Tiene Entre sus Alumnos

En el ámbito de la consideración social, algo esencial hoy día, casi todos estos maestros (92,8 %) afirman estar bastante o totalmente complacidos cuando se les pregunta por el aprecio y la consideración que tienen entre sus alumnos (ACA), y algo muy similar ocurre cuando la cuestión se traslada a la percepción que de su labor docente tienen los habitantes de la localidad en la cual se encuentran sus centros (PHD), objeto de la satisfacción del 86 % de estos profesores, aunque, en esta última circunstancia, el porcentaje de descontento sube al 14 %, esto es, casi el doble de insatisfechos que en la cuestión inmediatamente anterior.



Gráfico 11: Satisfacción del Profesorado Respecto a la Percepción que de su Labor Docente Tienen los Habitantes de la Localidad

La autonomía profesional es también, sin duda, un factor esencial para lograr un docente autorrealizado, por lo que es agradable comprobar cómo, preguntados los sujetos participantes en el estudio, por la posibilidad de desarrollar iniciativas propias a nivel metodológico, o desde otros puntos de vista (PDI), más de un 88 % de los mismos (88,2 %) no tiene problema a la hora de pronunciarse como bastante o totalmente satisfecho sobre esta cuestión en concreto. Así...

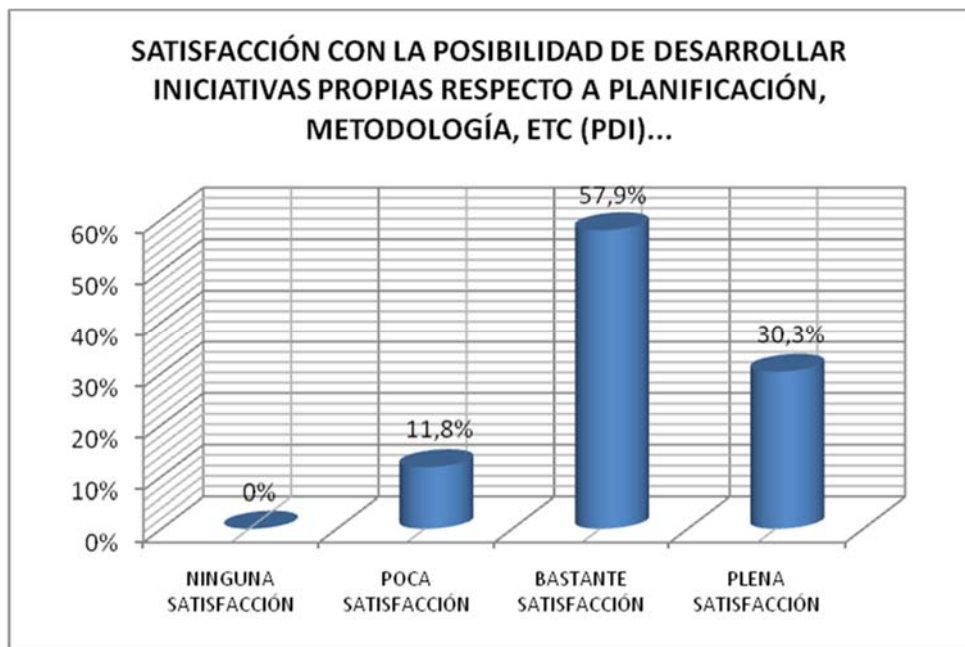


Gráfico 12: Satisfacción del Profesorado con la Posibilidad de Desarrollar Iniciativas Propias a Nivel de Planificación, Metodología, etc...

La siguiente cuestión, por otra parte, ha sido la mejor valorada en toda la dimensión de estudio del instrumento. En este sentido, los resultados obtenidos tras los escrutinios de respuesta a la misma han sido los siguientes:

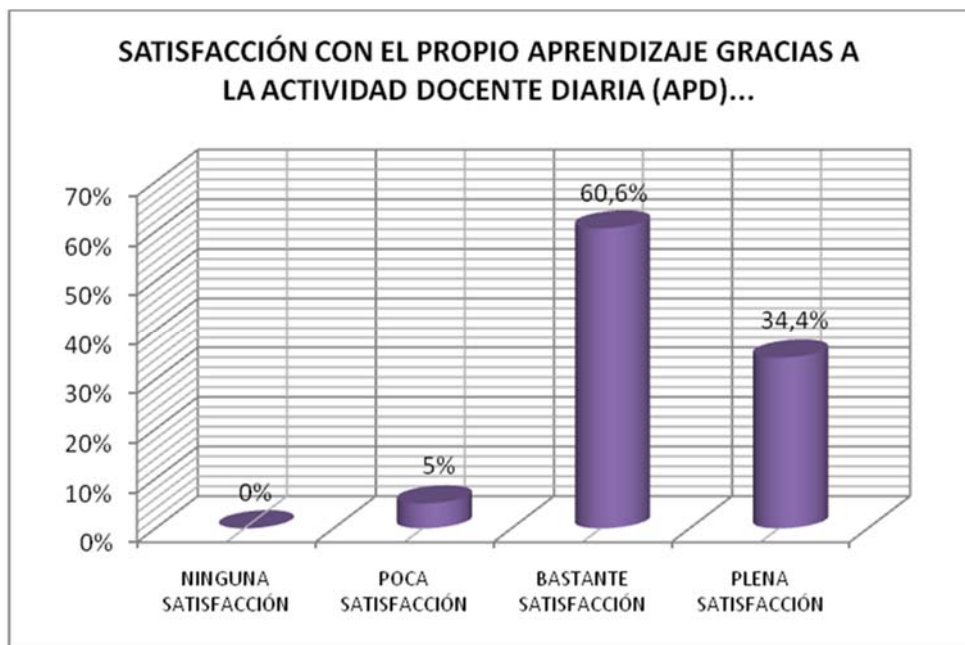


Gráfico 13: Satisfacción del Profesorado con el Propio Aprendizaje Gracias a la Actividad Docente Diaria

El fomento del aprendizaje parece ser siempre un factor altamente estimulante para el profesorado del medio rural de la provincia de Granada pues, casi la totalidad del mismo (95 %), afirma estar bastante o plenamente satisfecho con los conocimientos y destrezas

profesionales que va adquiriendo, gracias al desarrollo diario de la labor docente (APD), hecho este que viene ratificado, además, por una media aritmética de abierta y alta satisfacción en el ítem (3,29), la más alta de toda la subescala, y por el corolario siguiente, en donde también se puede corroborar con claridad cómo más de las tres cuartas partes de la muestra de estudio (75,6 %) afirma, además, estar satisfecho en algún grado con el avance del aprendizaje que van demostrando sus estudiantes con el quehacer académico cotidiano del aula (AAA). Este progreso, a la postre, se ha comprobado que es más importante y eficaz en este contexto que en el medio urbano, en donde parece que la instrucción discente no es tan efectiva (BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006)

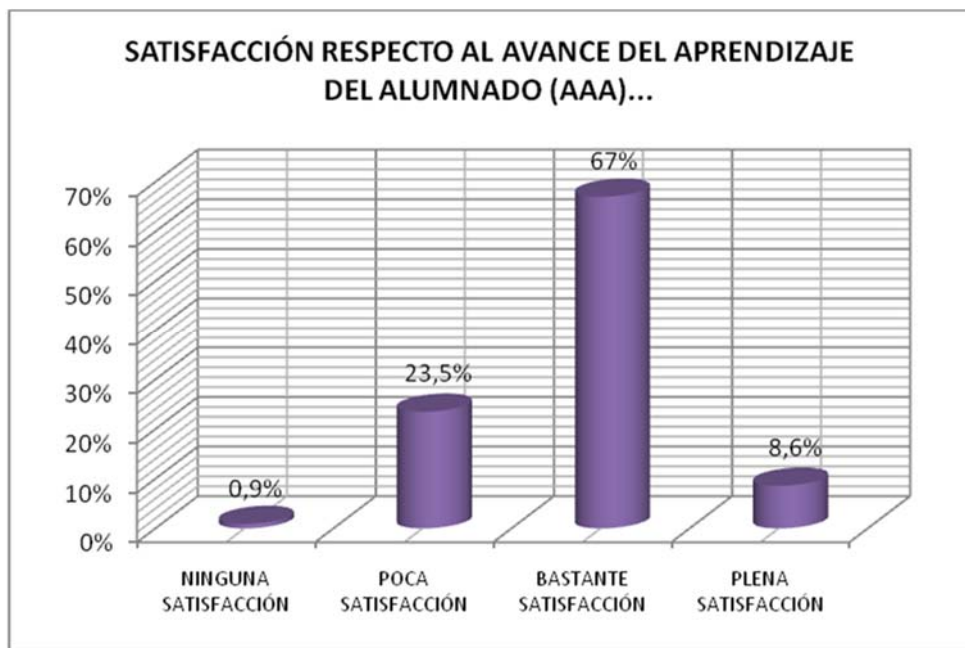


Gráfico 14: Satisfacción del Profesorado con el Avance del Aprendizaje de su Alumnado

En la misma línea de opinión podemos clasificar las cifras obtenidas como fruto del correspondiente recuento de valoraciones otorgadas al ítem IDA, para lo cual necesitamos estudiar abierta y detenidamente las aportaciones que se facilitan a continuación en el gráfico 15:



Gráfico 15: Satisfacción del Profesorado con la Influencia Ejercida en el Desarrollo Integral y el Aprendizaje de su Alumnado

De su lectura se desprende rápidamente que, no sólo los aprendizajes del alumnado satisfacen a los maestros participantes en el estudio, sino que la influencia ejercida por estos en el desarrollo integral de sus discentes también supone una importante fuente de fruición, por cuanto un 90,5 % de los mismos afirma abiertamente estar bastante o plenamente contento sobre este hecho específicamente, en contraposición al 9,5 % restante, que no está excesivamente complacido con esta realidad...

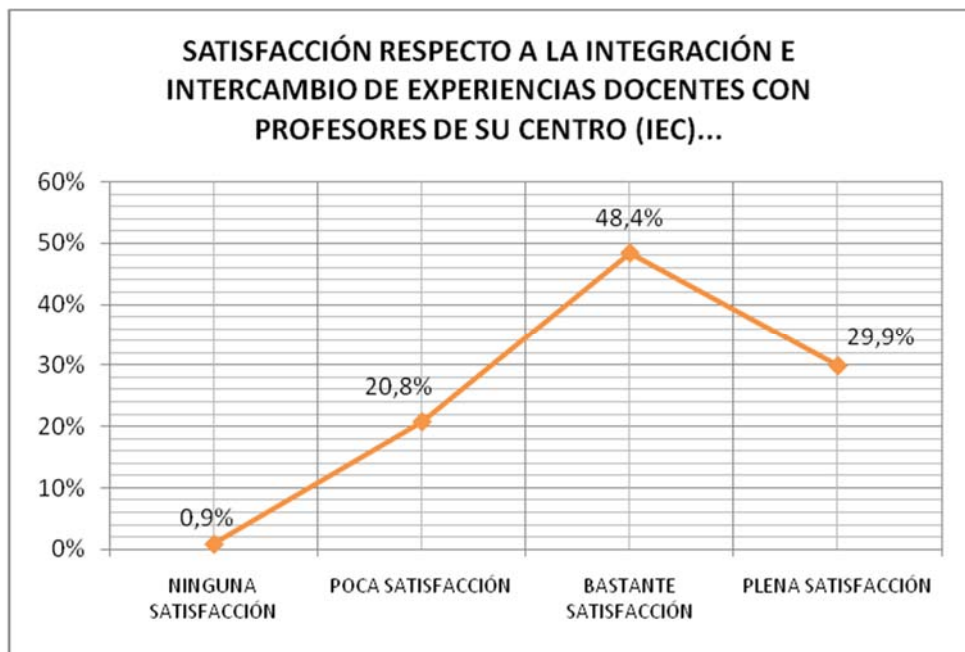


Gráfico 16: Satisfacción del Profesorado con la Integración e Intercambio de Experiencias Docentes con Profesorado de su Centro

Esta evaluación, aunque igualmente positiva, es ligeramente inferior cuando se preguntó a la muestra de estudio por su integración profesional, por la posibilidad de intercambiar experiencias docentes con otros compañeros de su C.P.R. (IEC), pues, aunque este hecho supone una fuente de contenido importante para más de las tres cuartas partes de la misma (78,3 %), la proporción de sujetos descontentos se eleva hasta un 21,7 %, porcentaje no mayoritario pero que sí que empieza a ser significativo...



Gráfico 17: Satisfacción del Profesorado con la Relación Personal y Profesional con Colegas de Otros Centros

En la misma tendencia de valoración de esta última pregunta se centra también el ítem RCF que, preocupado por el estado de las relaciones de los encuestados con los colegas de otras instituciones similares, revela que casi un 70 % de los mismos (69,7 %) se encuentra satisfecho en alguna medida sobre esta materia especialmente, en clara contraposición al 30,3 % restante, que admite de forma abierta no estar contento con el trato que tiene con estos otros profesionales del medio.

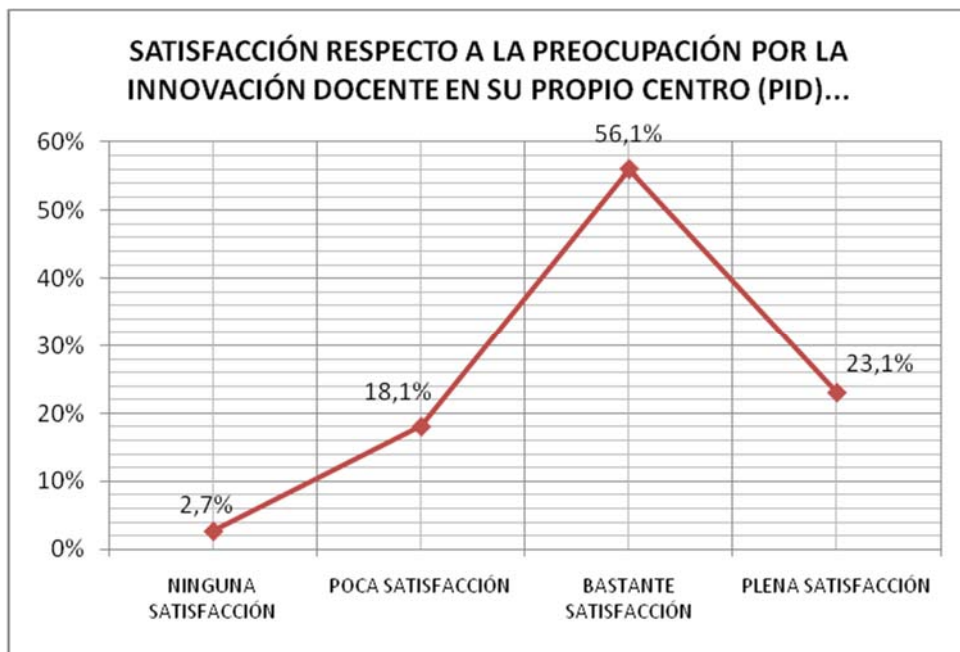


Gráfico 18: Satisfacción del Profesorado con la Preocupación por la Innovación Docente en su Propio Centro

Dentro de este clima profesional, sin embargo, no parece que la preocupación de los educadores rurales por la innovación docente (PID) sea excesiva, ya que un 79,2 % de estos maestros, se siente bastante o plenamente complacido con la misma, no se sabe si porque consideran que se innova lo suficiente en sus centros o porque, sencillamente, tenían, en el momento de la recogida de los datos, otros intereses que consideraban prioritarios para el eficaz desempeño de su labor...

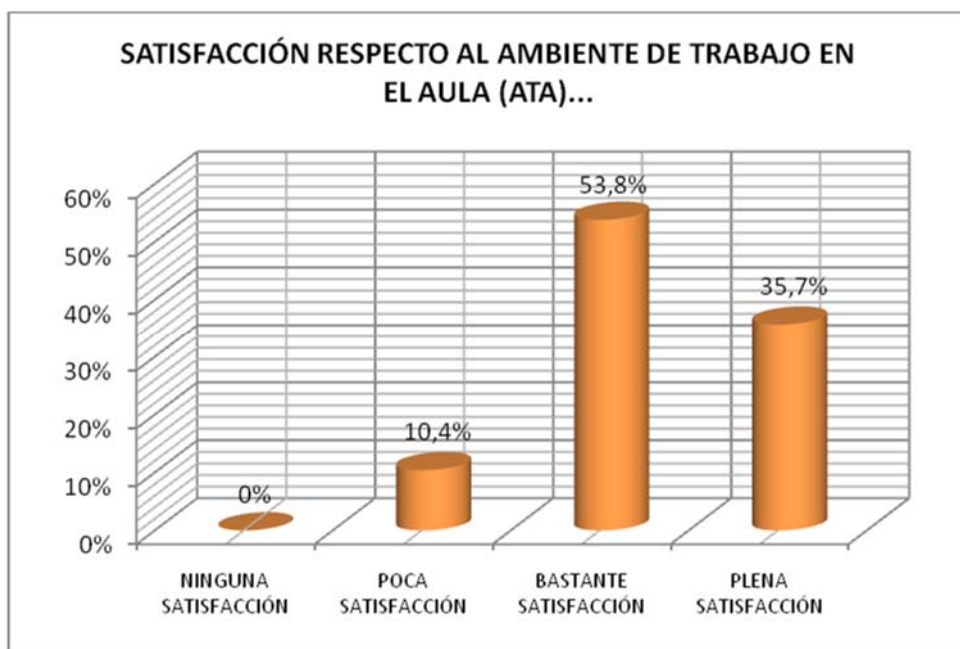


Gráfico 19: Satisfacción del Profesorado Respecto al Ambiente de Trabajo Cotidiano en el Aula

El ambiente de trabajo con los alumnos en el aula (ATA), sin embargo, parece agradar bastante más a los sujetos sondeados que el que se respira en el trato cotidiano con sus colegas, pues, tal y como podemos ver en el gráfico 19, casi un 90 % de los mismos (89,5 %) manifiesta abiertamente su satisfacción, cuando menos, en un grado considerable, acerca del día a día de su tarea con los estudiantes, cosa que no ocurría en la misma proporción cuando se les preguntó por su relación habitual con otros profesionales. ¿Habrà motivo para la reflexión sobre este aspecto?...

En cualquier caso y, para concluir, podemos afirmar que la satisfacción general del profesorado del medio rural granadino con respecto a su labor docente (GSD) es significativamente elevada, ya que más del 90 % (91,4 %) de este colectivo otorga una valoración positiva alta o muy alta a tal cuestión, lo que, sin duda, siempre es motivo de regocijo para cualquier profesional comprometido con la tarea educativa. En ese sentido...

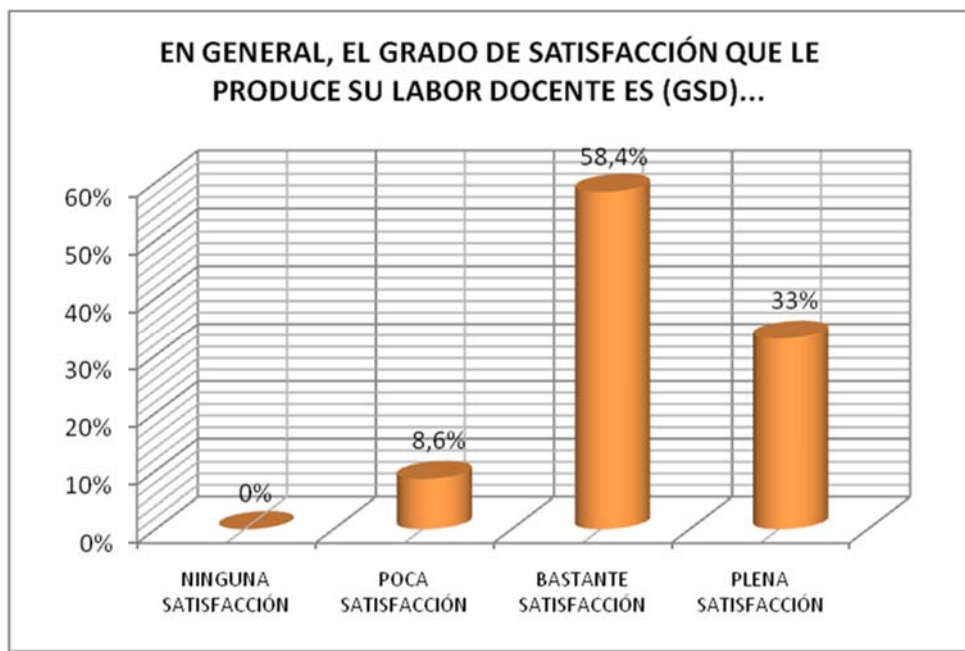


Gráfico 20: Satisfacción General del Profesorado Respecto a su Labor Docente

Veamos ahora los resultados que se han obtenido tras la realización del correspondiente análisis de contingencias...

2.2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

En este ámbito del cuestionario, destinado a los aspectos más cotidianos de la labor docente de nuestros encuestados, la aplicación de las pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson sobre las variables de género (SEX) y nivel máximo de estudios alcanzado (NAM) a un nivel de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) ha arrojado los siguientes resultados:

| ÍTEMS | GÉNERO (SEX) | | | | NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NAM) | | | |
|-------|--------------|---------|--------|----------|--|----------|----------|---------------|
| | U | W | Z | P (SIG.) | G.L. | χ^2 | P (SIG.) | CASOS VÁLIDOS |
| IAA | 5105,5 | 8186,5 | -1,197 | 0,231 | 12 | 8,633 | 0,734 | 221 |
| IPA | 5308 | 8389 | -0,671 | 0,502 | 12 | 33,567 | 0,001** | 221 |
| PAC | 5421 | 8502 | -0,397 | 0,691 | 8 | 8,130 | 0,421 | 221 |
| ACA | 5287,5 | 15583,5 | -0,741 | 0,459 | 8 | 3,987 | 0,858 | 221 |
| PHD | 5421,5 | 15717,5 | -0,447 | 0,655 | 12 | 61,043 | 0,000** | 221 |
| PDI | 5062 | 15358 | -1,287 | 0,198 | 8 | 7,797 | 0,454 | 221 |
| APD | 5074,5 | 15370,5 | -1,289 | 0,197 | 8 | 6,907 | 0,547 | 221 |
| AAA | 5032,5 | 8113,5 | -1,447 | 0,148 | 12 | 10,259 | 0,593 | 221 |
| IDA | 5571 | 8652 | -0,018 | 0,986 | 8 | 8,422 | 0,393 | 221 |
| IEC | 5537,5 | 15833,5 | -0,094 | 0,925 | 12 | 8,741 | 0,725 | 221 |
| RCF | 5502,5 | 15798,5 | -0,176 | 0,861 | 12 | 45,646 | 0,000** | 221 |
| PID | 5380 | 15676 | -0,483 | 0,629 | 12 | 23,718 | 0,022** | 221 |
| ATA | 5455 | 8536 | -0,301 | 0,764 | 8 | 9,323 | 0,316 | 221 |
| GSD | 5548 | 15844 | -0,073 | 0,942 | 8 | 8,201 | 0,414 | 221 |

Tabla 4: Resultados de las Pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson

Del análisis de estas cifras podemos comprobar cómo, nuevamente y, al igual que ocurría con la dimensión anterior, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los niveles de satisfacción docente según el género de la muestra de sujetos que han sido encuestados.

Sin embargo, en función del nivel máximo de estudios alcanzado por estos individuos, sí que se han detectado contrastes a nivel estadístico ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) muy interesantes y notables en las opiniones registradas por las variables IPA, PHD, RCF y PID, que, entre otros aspectos, han revelado, por ejemplo, que algo más de la mitad de los participantes en el estudio (51,6 %) que se encuentran bastante o plenamente satisfechos con el interés que demuestran los padres de los alumnos por el aprendizaje de sus hijos (IPA), ostentan únicamente el grado de diplomado universitario, en clara diferencia con los titulados de más alto nivel como los máster y los doctores, que no se pronuncian como contentos sobre este particular. Así...

Tabla de Contingencia

| | | EL INTERÉS QUE MANIFIESTAN LOS PADRES DE SUS ALUMNOS POR EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS (IPA)... | | | | |
|-------|--------------|---|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| NAM | Diplomatura | ,9% | 24,4% | 44,8% | 6,8% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,9% | 6,8% | 11,8% | ,9% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,0% | ,5% | ,5% | ,9% |
| | Máster | ,0% | ,9% | ,0% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,5% | ,5% | ,0% | ,0% | ,9% |
| Total | | 2,3% | 32,6% | 57,0% | 8,1% | 100% |

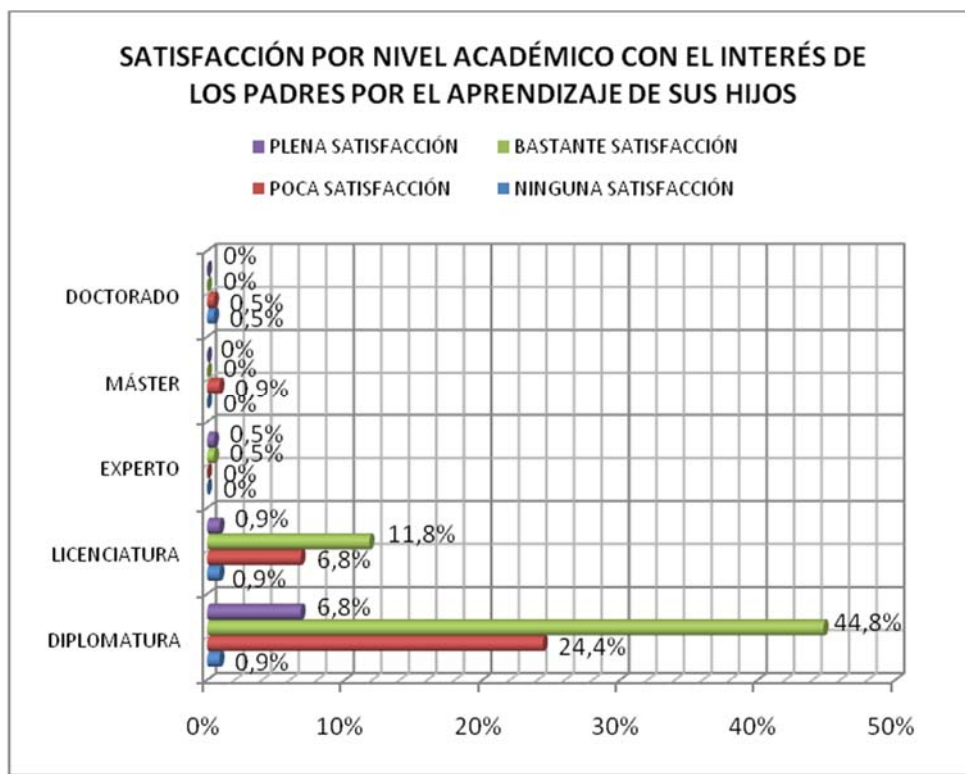


Gráfico 21: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado Respecto al Interés de los Padres de los Alumnos por el Aprendizaje de sus Hijos

Esta situación se repite con mayor intensidad, si cabe, al considerar el grado de contento de estos maestros con la percepción que creen que tienen los habitantes de la localidad en la que se encuentra su C.P.R. respecto de su labor profesional (PHD), y en donde otra vez se puede verificar cómo son los diplomados los más satisfechos al respecto, al

constituir una proporción total del 57,8 % de enseñantes que han respondido a esta cuestión, seguido de un 12,7 % de licenciados que comparten su opinión. Son, por otra parte y nuevamente, aquellos titulados con estudios de postgrado, a saber: expertos, máster y doctores, los que nuevamente se califican como descontentos sobre este hecho en concreto. Para ser más exactos...

Tabla de Contingencia

| | | LA PERCEPCIÓN QUE DE SU LABOR DOCENTE TIENEN LOS HABITANTES DE LA LOCALIDAD (PHD)... | | | | Total |
|-------|--------------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| NAM | Diplomatura | ,0% | 9,0% | 58,8% | 9,0% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,5% | 3,6% | 13,6% | 2,7% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,0% | ,9% | ,0% | ,9% |
| | Máster | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,5% | ,0% | ,5% | ,0% | ,9% |
| Total | | ,9% | 13,1% | 74,2% | 11,8% | 100% |

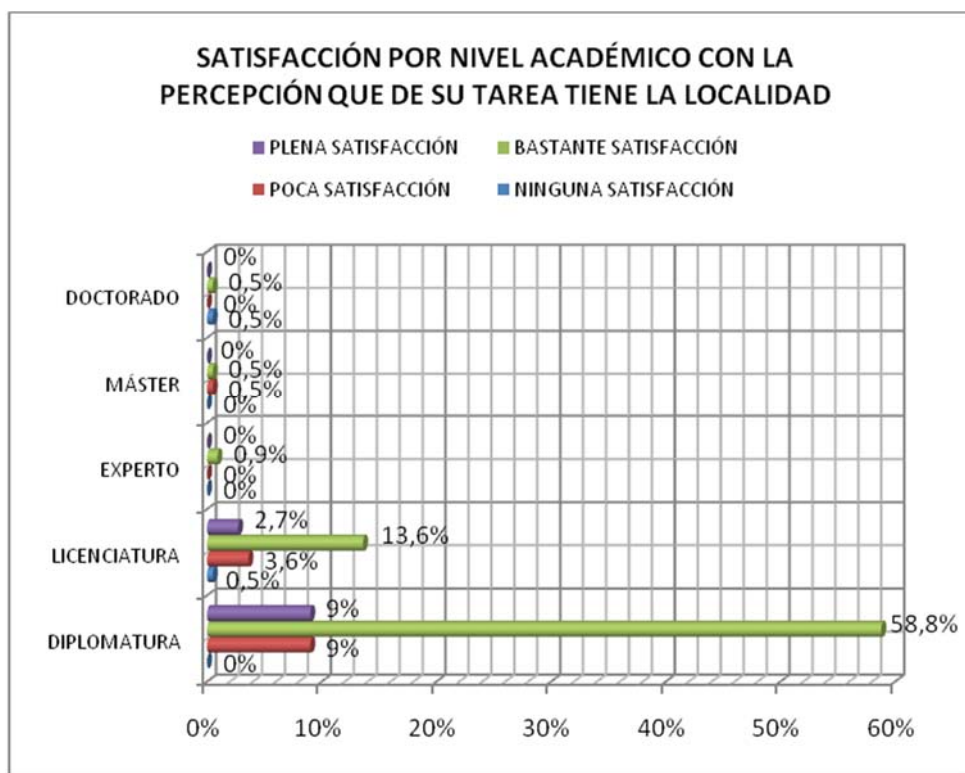


Gráfico 22: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Percepción que de su Labor Docente Tiene la Localidad

Si, por otra parte, nos centramos en el estado de las relaciones personales y profesionales con los colegas de otros C.P.R., la tendencia que hemos venido exponiendo también se mantiene, ya que, nuevamente más de la mitad de los docentes que han tomado parte en la investigación (56,5 %), y que afirman abiertamente estar bastante o totalmente satisfechos sobre este aspecto en particular, son los que están en posesión únicamente de una diplomatura universitaria, encontrándose, a la postre, dentro de este subcolectivo, la mayor proporción de sujetos descontentos (20,3 %) en algún grado, y que afirman no estar en buena sintonía con el resto de sus compañeros de otros centros rurales.

También en este caso ha habido evaluación negativa generalizada por parte de todos aquellos sujetos que ostentan en la actualidad una formación universitaria de postgrado, llegando la valoración de los mismos a rozar, casi inevitablemente, la barrera psicológica del cero absoluto.

En este sentido, la tabla siguiente y el gráfico 23 resultan bastante ilustrativos sobre el particular. De esta forma:

Tabla de Contingencia

| | | LA RELACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL CON LOS COLEGAS DE OTROS CENTROS (RCF)... | | | | Total |
|-------|--------------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| NAM | Diplomatura | 4,5% | 15,8% | 38,9% | 17,6% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,5% | 7,2% | 7,2% | 5,4% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Máster | ,0% | ,9% | ,0% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,9% | ,0% | ,0% | ,0% | ,9% |
| Total | | 5,9% | 24,4% | 46,6% | 23,1% | 100% |

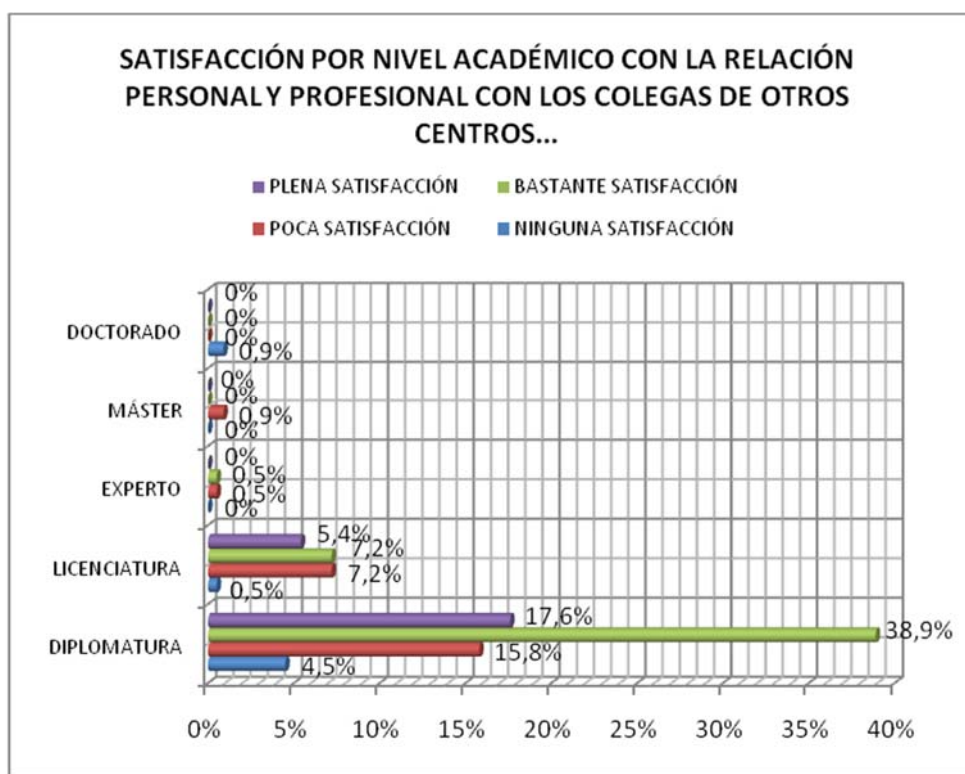


Gráfico 23: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Relación Personal y Profesional con los Colegas de Otros Centros

Finalmente, la preocupación por la innovación docente en los centros de trabajo rurales tampoco escapa a este fenómeno que estamos describiendo: más de la mitad (61,1 %) de los sondeados que afirman sentirse bastante o plenamente contentos con respecto al interés que se respira en sus C.P.R. por los cambios y la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje son precisamente aquellos que ostentan únicamente el grado de diplomatura universitaria, seguidos a cierta distancia por los licenciados, que suponen el 16,7 % del resto de sujetos que comparten esta opinión.

Este hecho, a su vez y nuevamente, no supone, para nada, motivo de agrado para los profesores que han recibido una sólida formación de postgrado, como los doctores, los máster y los expertos, que otra vez se muestran bastante insatisfechos al respecto y otorgan, casi en su totalidad, una valoración bastante negativa para esta cuestión tan importante y relevante de su trabajo

Así, podemos analizar detenidamente este último resultado gracias a las cifras que aparecen en el gráfico 24 y en las tablas siguientes...

Tabla de Contingencia

| | | LA PREOCUPACIÓN POR LA INNOVACIÓN DOCENTE EN SU PROPIO CENTRO (PID)... | | | | |
|-------|--------------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| NAM | Diplomatura | 1,4% | 14,5% | 43,0% | 18,1% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,9% | 2,7% | 12,2% | 4,5% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Máster | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,5% | ,0% | ,0% | ,5% | ,9% |
| Total | | 2,7% | 18,1% | 56,1% | 23,1% | 100% |



Gráfico 24: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Preocupación por la Innovación Docente en su Propio Centro

Concluido el análisis de contingencias de este bloque de ítems del cuestionario, pasemos a estudiar detenidamente los resultados obtenidos dentro del ámbito de estudio de la organización escolar...

3.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

3.1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

Las últimas investigaciones realizadas en el seno de la escuela rural andaluza (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a) han puesto de manifiesto, de manera inequívoca, que uno de los aspectos que más descontenta a su profesorado es precisamente el relativo a la organización y gestión de los C.P.R. donde realizan su trabajo (recursos materiales, gestión de tiempos y espacios, coordinación de tareas, etc...).

Dada la indiscutible importancia de la administración y la gestión en la labor docente cotidiana, así como el particular interés de este estudio por verificar si esta realidad también se

CAPÍTULO IV: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

daba en el medio rural granadino, se hacía, obviamente, necesario incluir en nuestro protocolo de encuesta una dimensión exclusivamente dedicada a la organización escolar, precisamente por cuanto esta tiene un papel esencial en la satisfacción de nuestros maestros a la hora de valorar la calidad de su labor. En ese sentido, los resultados obtenidos tras los correspondientes escrutinios de respuesta son los siguientes:

| ITEMS | NINGUNA SATISFACCIÓN | | POCA SATISFACCIÓN | | BASTANTE SATISFACCIÓN | | PLENA SATISFACCIÓN | | TOTAL | | | |
|-------|----------------------|-----|-------------------|------|-----------------------|------|--------------------|------|-------|-----|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | \bar{x} | σ_x |
| EPT | 3 | 1,4 | 36 | 16,3 | 131 | 59,3 | 51 | 23,1 | 221 | 100 | 3,04 | 0,67 |
| OCD | 1 | 0,5 | 20 | 9 | 137 | 62 | 63 | 28,5 | 221 | 100 | 3,19 | 0,60 |
| OAC | 1 | 0,5 | 22 | 10 | 132 | 59,7 | 66 | 29,9 | 221 | 100 | 3,19 | 0,60 |
| APT | 0 | 0 | 21 | 9,5 | 134 | 60,6 | 66 | 29,9 | 221 | 100 | 3,20 | 0,59 |
| PVC | 1 | 0,5 | 15 | 6,8 | 123 | 55,7 | 82 | 37,1 | 221 | 100 | 3,29 | 0,61 |
| DRM | 6 | 2,7 | 55 | 24,9 | 105 | 47,5 | 55 | 24,9 | 221 | 100 | 2,95 | 0,77 |
| MDD | 10 | 4,5 | 67 | 30,3 | 99 | 44,8 | 45 | 20,4 | 221 | 100 | 2,81 | 0,80 |
| NDC | 1 | 0,5 | 36 | 16,3 | 125 | 56,6 | 59 | 26,7 | 221 | 100 | 3,10 | 0,66 |
| OGI | 1 | 0,5 | 50 | 22,6 | 119 | 53,8 | 51 | 23,1 | 221 | 100 | 3,00 | 0,69 |
| CES | 0 | 0 | 29 | 13,1 | 141 | 63,8 | 51 | 23,1 | 221 | 100 | 3,10 | 0,59 |
| CPM | 3 | 1,4 | 36 | 16,3 | 140 | 63,3 | 42 | 19 | 221 | 100 | 3,00 | 0,64 |
| FIG | 7 | 3,2 | 80 | 36,2 | 109 | 49,3 | 25 | 11,3 | 221 | 100 | 2,69 | 0,71 |
| OER | 1 | 0,5 | 34 | 15,4 | 145 | 65,6 | 41 | 18,6 | 221 | 100 | 3,02 | 0,59 |
| ICD | 0 | 0 | 13 | 5,9 | 139 | 62,9 | 69 | 31,2 | 221 | 100 | 3,25 | 0,55 |
| OPR | 2 | 0,9 | 21 | 9,5 | 131 | 59,3 | 67 | 30,3 | 221 | 100 | 3,19 | 0,63 |
| FHP | 1 | 0,5 | 43 | 19,5 | 120 | 54,3 | 57 | 25,8 | 221 | 100 | 3,05 | 0,68 |
| FHF | 7 | 3,2 | 66 | 29,9 | 100 | 45,2 | 48 | 21,7 | 221 | 100 | 2,86 | 0,79 |
| PAI | 5 | 2,3 | 68 | 30,8 | 123 | 55,7 | 25 | 11,3 | 221 | 100 | 2,76 | 0,67 |
| ACE | 5 | 2,3 | 62 | 28,1 | 109 | 49,3 | 45 | 20,4 | 221 | 100 | 2,88 | 0,75 |
| GSO | 0 | 0 | 23 | 10,4 | 149 | 67,4 | 49 | 22,2 | 221 | 100 | 3,12 | 0,56 |

Tabla 5: Estadísticos Descriptivos y Frecuencias de los Ítems de la Tercera Dimensión del Instrumento

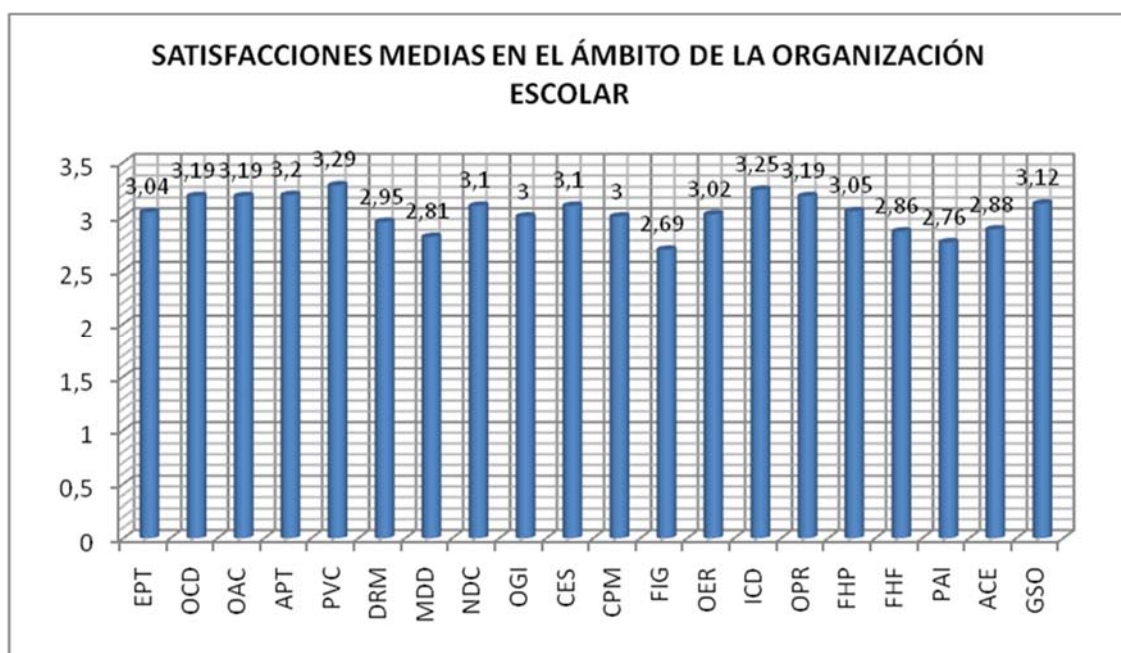


Gráfico 25: Satisfacción Media del Profesorado en los Ítems que Componen el Ámbito de Estudio de la Organización Escolar

Una primera panorámica sobre los datos elaborados a partir del escrutinio de respuesta en las preguntas que componen este bloque temático nos pone sobre el tapete el hecho de que las satisfacciones medias mostradas por el profesorado encuestado en materia de organización escolar se encuentran, en la misma medida que en el caso de la docencia, comprendidas dentro del intervalo [2,69 – 3,29], esto es, desde un nivel de aprobación básica hasta el agrado manifiesto; la representatividad muestral de estos parámetros, asimismo y por su parte, está garantizada al oscilar sus desviaciones típicas asociadas dentro del intervalo [0,55 – 3,04], y encontrarse, por lo tanto, próximas a la unidad, lo que evidencia, a manera de cambio de tendencia, que los factores organizativos no desagradan a los maestros rurales granadinos en la misma proporción que lo hacían en

investigaciones anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

Inmersos ya en el análisis de ítems podemos ver cómo, para empezar, hay también una evaluación muy positiva por parte de la gran mayoría (82,4 %) de estos profesionales respecto a la existencia en sus centros de un proyecto de trabajo común y participativo (EPT), lo que patentiza la buena cohesión que existe entre los agentes que toman parte habitualmente en los C.P.R. granadinos y el cambio con respecto a anteriores estudios al respecto...

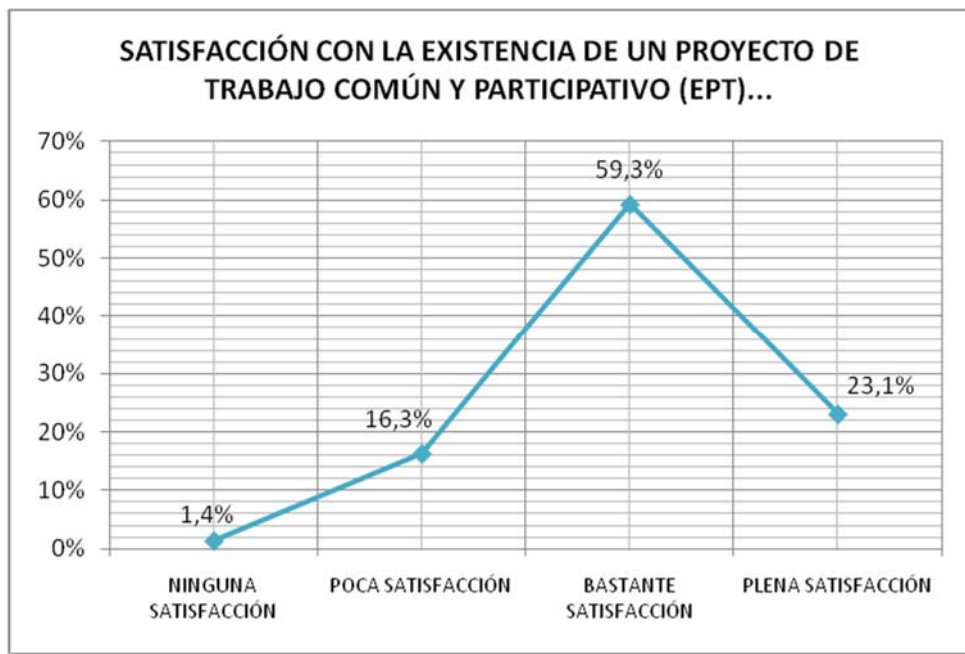


Gráfico 26: Satisfacción del Profesorado con la Existencia de un Proyecto de Trabajo Común y Participativo

De la misma forma, las cifras del ítem OCD, expresadas en el gráfico 27, también resultan muy coherentes con esta última realidad, concretamente:



Gráfico 27: Satisfacción del Profesorado con la Existencia de Objetivos Claramente Definidos

Aquí se puede comprobar, incluso, cómo la cifra de sujetos que se sienten bastante o plenamente satisfechos llega a elevarse por encima de la cota anterior, alcanzando el 90,5 %, cuando se les pregunta acerca de si hay establecidos, entre los miembros de la comunidad de sus C.P.R., unos objetivos de trabajo claramente definidos (OCD), lo que nuevamente certifica la importancia de la concreción para estos profesionales en lo que a su trabajo diario se refiere, ocurriendo, a la postre, algo bastante similar con la opinión que tienen acerca de la organización académica de sus centros educativos (OAC), que resulta ser abiertamente favorable para un 89,6 % de los mismos...



Gráfico 28: Satisfacción del Profesorado con la Organización Académica de su Centro

La adecuada planificación de tareas del centro (APT), por su parte, sigue, casi en idéntica medida, el patrón de respuesta trazado anteriormente y nos permite verificar cómo un 89,9 % de nuestros maestros rurales se encuentra bastante o plenamente satisfecho al respecto, llegando a darse el caso, incluso, de no existir, en proporción de cero absoluto (0 %), personas que se encuentren totalmente descontentas respecto a este tema en concreto. Así:

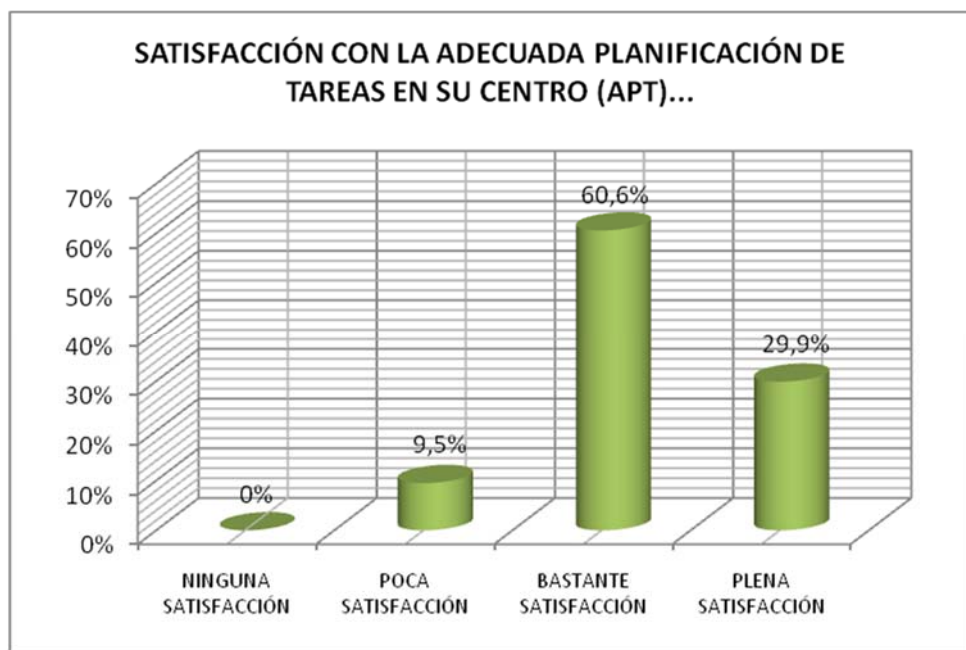


Gráfico 29: Satisfacción del Profesorado con la Adecuada Planificación de Tareas en su Centro

Algo similar ocurre también a la hora de valorar todas las posibilidades de participación que los colegios públicos rurales granadinos ofrecen a sus miembros para poder tomar parte plenamente en su vida cotidiana (PVC), en tanto que agradan a casi la totalidad (92,8 %) de sus docentes, dejando tan sólo al 7,2 % restante con un mal sabor de boca sobre el particular. El gráfico 30 es, en ese sentido, igualmente elocuente a la hora de ilustrar esta situación:



Gráfico 30: Satisfacción del Profesorado con las Posibilidades de Participación en la Vida del Centro

Por otra parte, un ligero y curioso cambio de pensamiento opera, sin embargo, en las proporciones de respuesta otorgadas al ítem DRM, de las cuales nos ocuparemos a continuación:

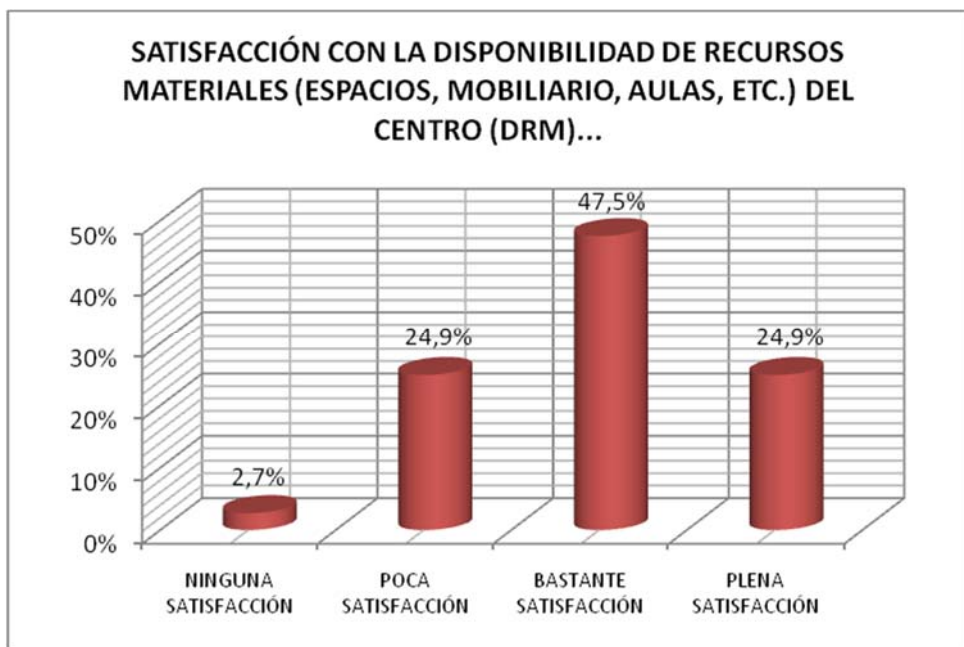


Gráfico 31: Satisfacción del Profesorado con la Disponibilidad de Recursos Materiales del Centro

En esta ocasión, aunque la tendencia de buena evaluación organizativa se mantiene igualmente, se ha podido apreciar cómo los sujetos participantes en el estudio, al ser preguntados sobre la disponibilidad de recursos materiales de la que gozan en sus centros de trabajo (DRM), dividían algo más sus opiniones, concediendo sus plácemes en un mayoritario

72,4 %, pero mostrándose abiertamente descontentos en algo más del 25 % (27,6 %), hecho este último que no había ocurrido en este ámbito del cuestionario, y en esta proporción, hasta el momento presente, lo que evidencia la necesidad de seguir apostando por la inversión en espacios, mobiliario, aulas, etc...

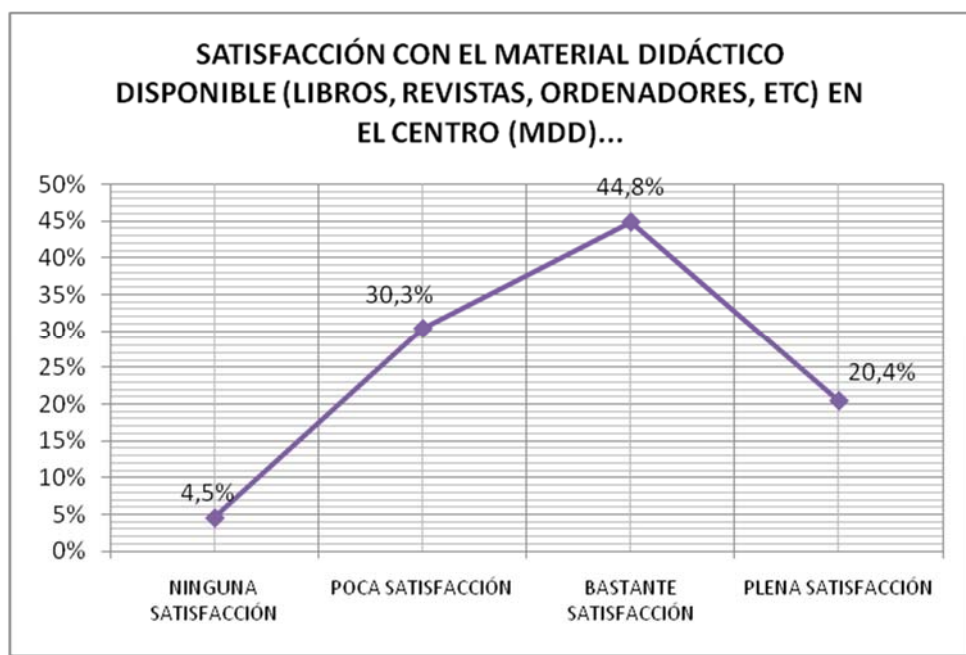


Gráfico 32: Satisfacción del Profesorado con la Disponibilidad de Material Didáctico del Centro

Una situación muy parecida ocurre, por otra parte, con el material didáctico que ponen los C.P.R. granadinos al alcance de su profesorado (MDD) pues, aunque nuevamente esta disponibilidad satisface mayoritariamente (65,2 %) a los encuestados, también existe algo más de la tercera parte de los mismos (34,8 %) que se manifiestan como abiertamente descontentos sobre esta cuestión en concreto, realidad que nos lleva nuevamente por la senda del replanteamiento de muchas de las medidas de dotación que actualmente se ponen en marcha en este tipo de instituciones...

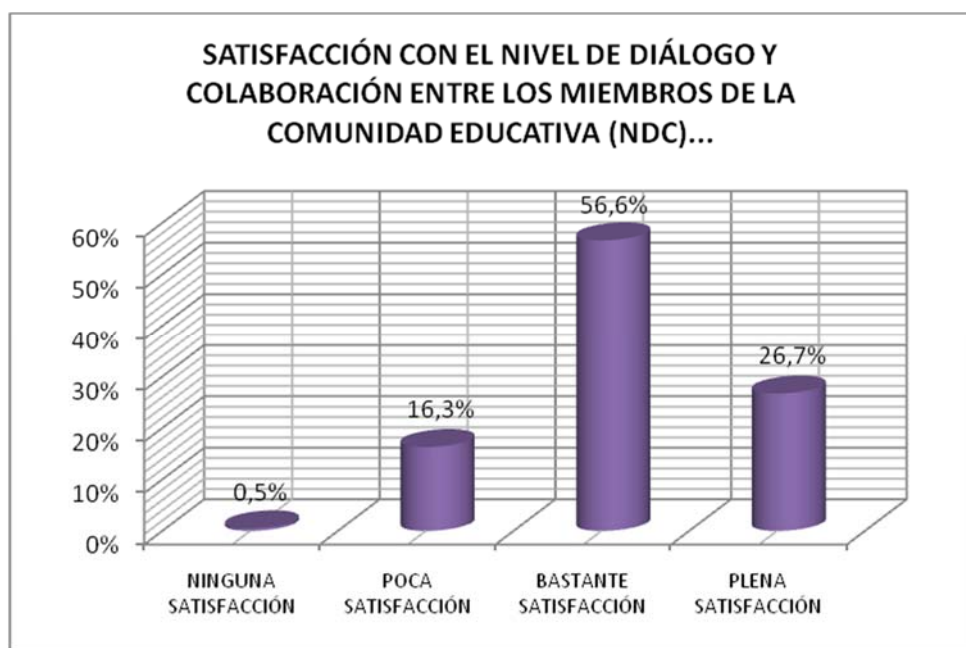


Gráfico 33: Satisfacción del Profesorado con el Nivel de Diálogo y Colaboración Entre los Miembros de la Comunidad Educativa

Este comportamiento se modera ligeramente a la hora de tratar el nivel de diálogo y colaboración que, a juicio de estas personas, existe entre los miembros de la comunidad educativa de sus centros (NDC) y que, como se puede apreciar por el gráfico 33, es objeto de valoración positiva por parte de un 83,3 % de la muestra de estudio, frente a un 16,7 % restante que no comparte dicha opinión.



Gráfico 34: Satisfacción del Profesorado con el Nivel de Diálogo y Colaboración Entre los Miembros de la Comunidad Educativa

En términos algo más generales, por otra parte, la organización y gestión de las infraestructuras de los centros rurales granadinos (OGI) también obtiene un aprobado docente mayoritario (76,9 %), si bien, la proporción de estos individuos que todavía se encuentra insatisfecha sobre este hecho particular roza casi la cuarta parte del total de encuestados para esta investigación, con una frecuencia relativa del 23,1 %, e invitando, así, nuevamente, a una revisión de los actuales modelos de gestión que se ponen en marcha en los C.P.R. de la provincia de Granada.

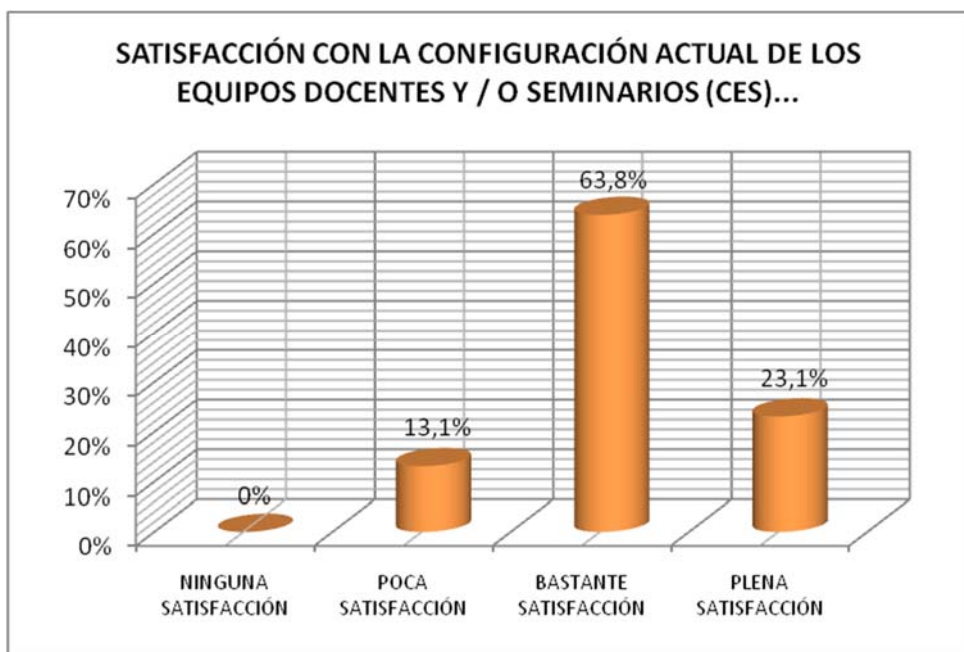


Gráfico 35: Satisfacción del Profesorado con la Configuración Actual de los Equipos Docentes y/o Seminarios

La actual configuración de los equipos docentes y/o seminarios en este tipo de centros (CES), por otra parte y, sin embargo, sí que merece una mejor consideración para nuestros maestros, obteniendo un claro beneplácito del 86,9 % de los mismos, frente a un ligero 13,1 %, que manifiesta sentirse poco satisfecho sobre este aspecto en concreto. De esta forma...

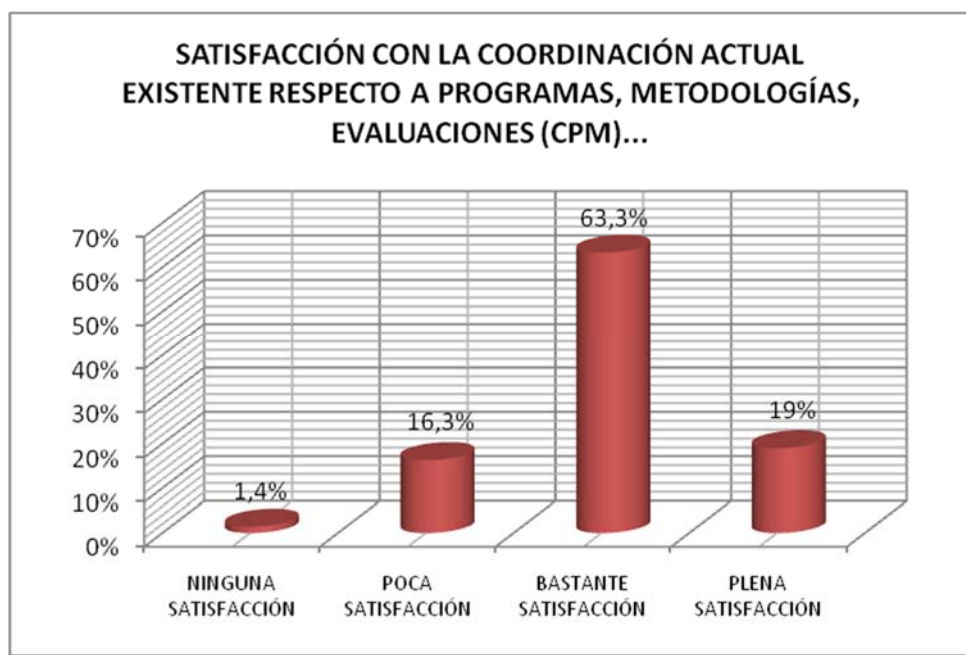


Gráfico 36: Satisfacción del Profesorado con la Coordinación Actual Existente Respecto a Programas, Metodologías, Evaluaciones, etc...

El desarrollo de las tareas en grupo también resulta de interés para estos enseñantes, ya que, como salta a la vista por el gráfico 36, algo más de un 82 % de los mismos (82,3 %), no tiene problemas a la hora de pronunciarse como bastante o totalmente contento respecto al grado de coordinación que actualmente existe en sus respectivos C.P.R. en materia de programas, metodologías, evaluaciones, etc... (CPM), en contraposición al 17,7 % que lo valora de manera negativa.

No obstante, la visión que se ha forjado respecto al fomento de la investigación grupal (FIG) en la escuela rural granadina es otra cosa, pues tal y como se puede ver...

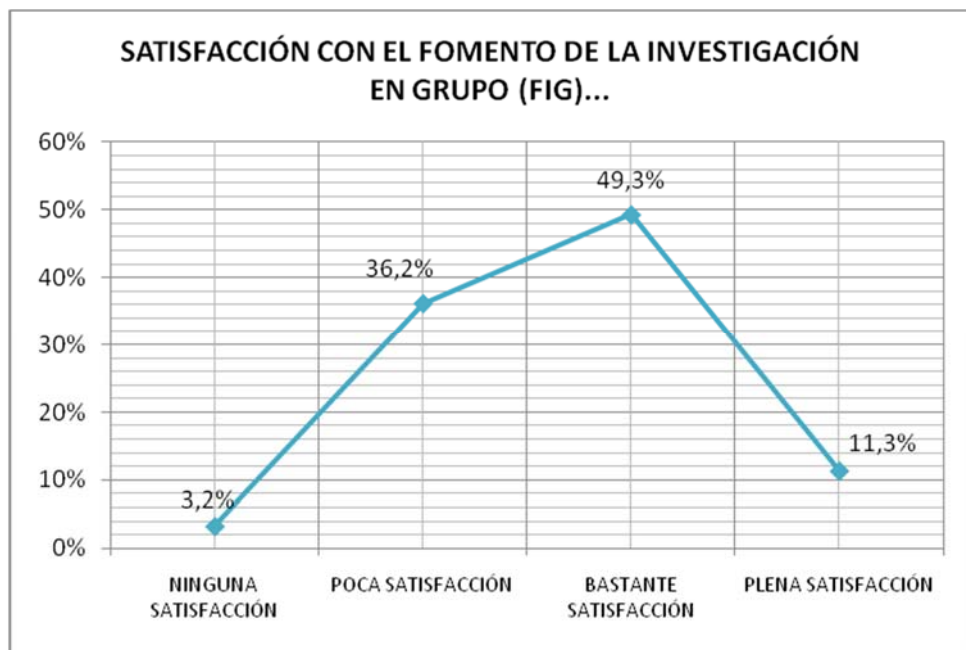


Gráfico 37: Satisfacción del Profesorado con el Fomento de la Investigación en Grupo

Aquí se produce, quizá, una de las excepciones más notables que hayamos visto hasta ahora, por cuanto casi el 40 % (39,4 %) de los sujetos participantes en el estudio se muestra insatisfecho en alguna medida respecto al apoyo que sus respectivos C.P.R. otorgan a la puesta en marcha de estudios colectivos sobre alguna realidad de su trabajo, lo que evidencia que el trabajo investigador sigue siendo poco atractivo para la escuela de a pie de toda la vida.

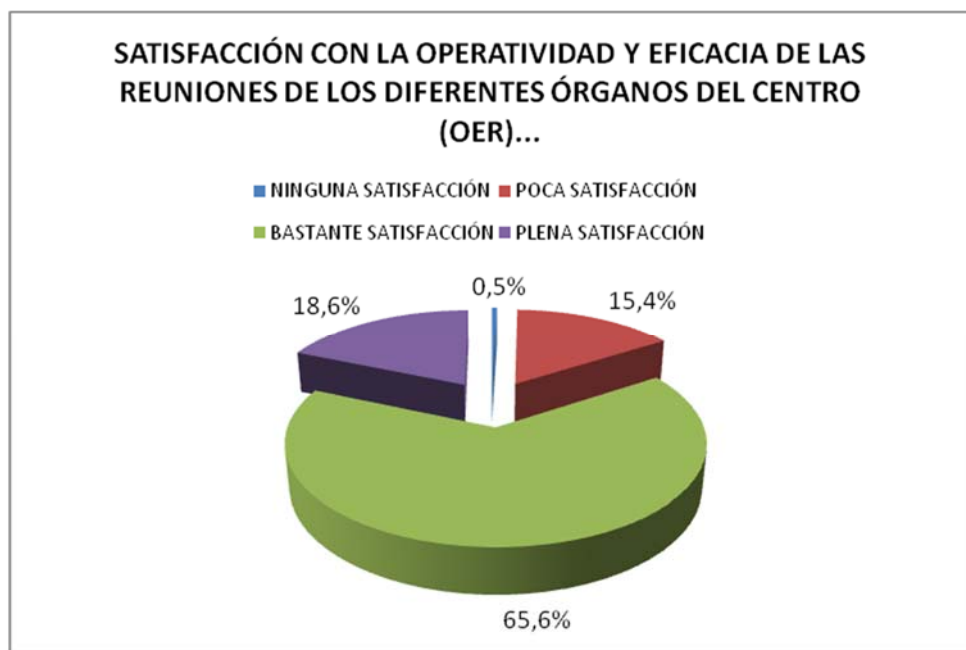


Gráfico 38: Satisfacción del Profesorado con la Operatividad y Eficacia de las Reuniones de los Diferentes Órganos del Centro

El papel de los órganos colegiados, sin embargo, sí que está bien valorado por el profesorado rural consultado, pues dicho colectivo no tiene tapujos a la hora de mostrarse abierta y mayoritariamente complacido, no sólo con la operatividad de sus reuniones (OER) (84,2 %), sino con la especial influencia que el claustro y/o el consejo escolar ejercen en las decisiones finales de su C.P.R. (ICD), aspecto crucial éste último que goza de la segunda mejor valoración otorgada a cualquiera de los ítems que componen el ámbito de estudio de la organización escolar en el protocolo de encuesta utilizado (94,1 %). Así...

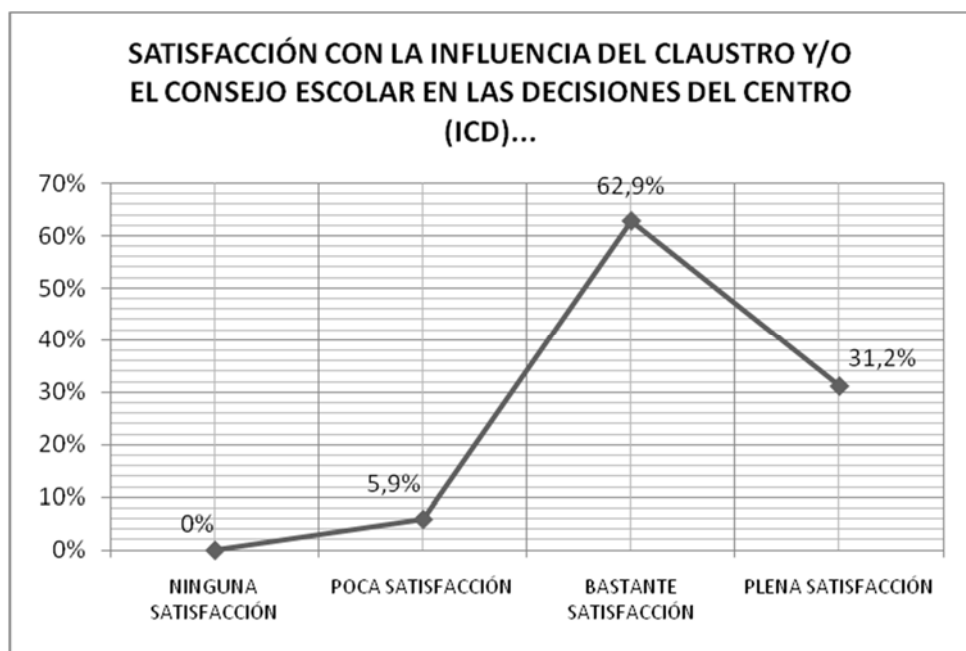


Gráfico 39: Satisfacción del Profesorado con la Influencia del Claustro y/o el Consejo Escolar en las Decisiones del Centro

El modelo organizativo propiciado por estos centros rurales también merece, asimismo, un aprobado con nota por parte de estos profesionales, ya que un 89,6 % de ellos se siente bastante o plenamente satisfecho con la forma en la cual se ha organizado al equipo docente en su escuela para optimizar los resultados de trabajo cotidiano (OPR). En ese sentido, las cifras aportadas por el gráfico 40 son más que convincentes *per se*...



Gráfico 40: Satisfacción del Profesorado con la Organización del Profesorado del Centro Para Conseguir los Mejores Resultados

Los resultados de los ítems FHP y FHF, por otra parte y, dada su similar naturaleza, han sido agrupados de forma que su proceso de interpretación pueda ser simplificado. En ese sentido, es posible analizar dichas cifras a partir del gráfico 41:

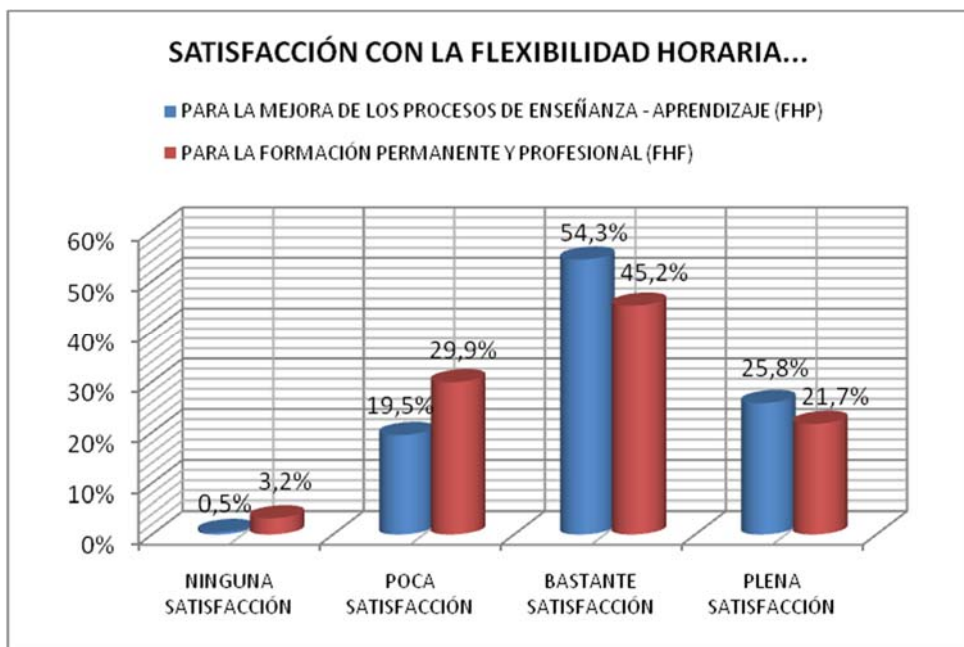


Gráfico 41: Satisfacción del Profesorado con la Flexibilidad Horaria Para la Formación Permanente y la Mejora de los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje

En él es fácil apreciar cómo existe cierta disensión, por parte de los maestros consultados, en materia de flexibilidad horaria, pues si bien es cierto que más de un 80 % de ellos (83,1 %) está bastante o totalmente contento con la forma en la cual se gestiona el tiempo para la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje (FHP), también es igualmente

incontestable el hecho de que, para estos sujetos, los horarios son demasiado estrictos y dicha organización no es efectiva cuando se trata de dar cierto margen para la formación permanente y profesional (FHF), por cuanto algo más de la tercera parte (33,1 %) se manifiesta como abiertamente insatisfecha sobre este particular respecto.

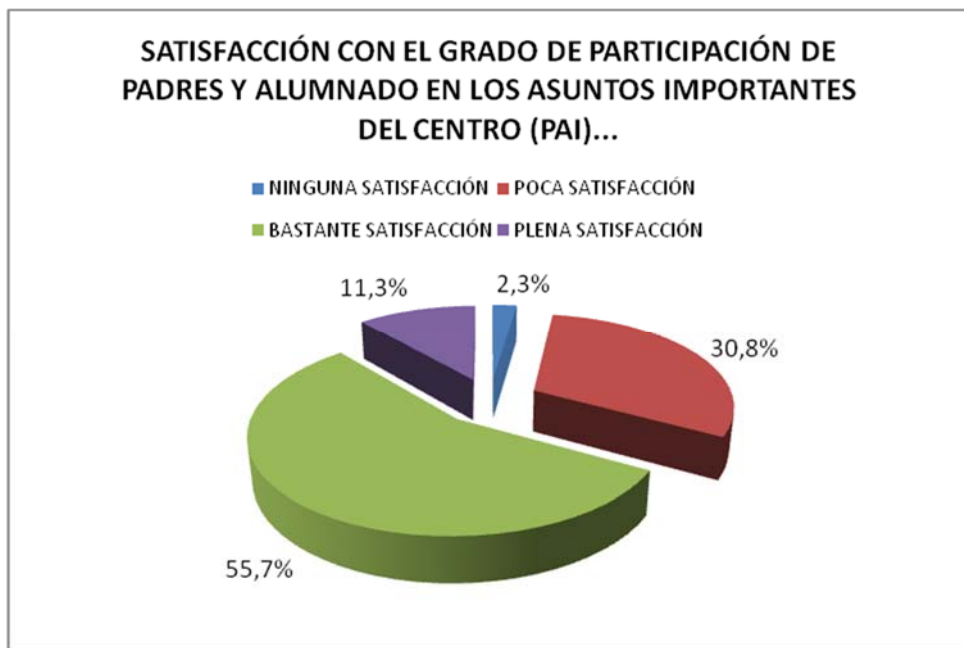


Gráfico 42: Satisfacción del Profesorado con la Participación de Padres y Alumnado en los Asuntos Importantes del Centro

Por otro lado, el grado de implicación y participación de los padres y alumnos en los asuntos relevantes del centro (PAI) tampoco parece suscitar excesivamente el interés del profesorado en el medio rural granadino, ya que los niveles de descontento anteriores se repiten en idéntica proporción (33,1 %), dejando únicamente satisfecho al 66,9 % restante de la muestra que ha tomado parte en el estudio, y evidenciando así la necesidad de implicar más a estos agentes de la comunidad educativa en la labor cotidiana de sus respectivos C.P.R.

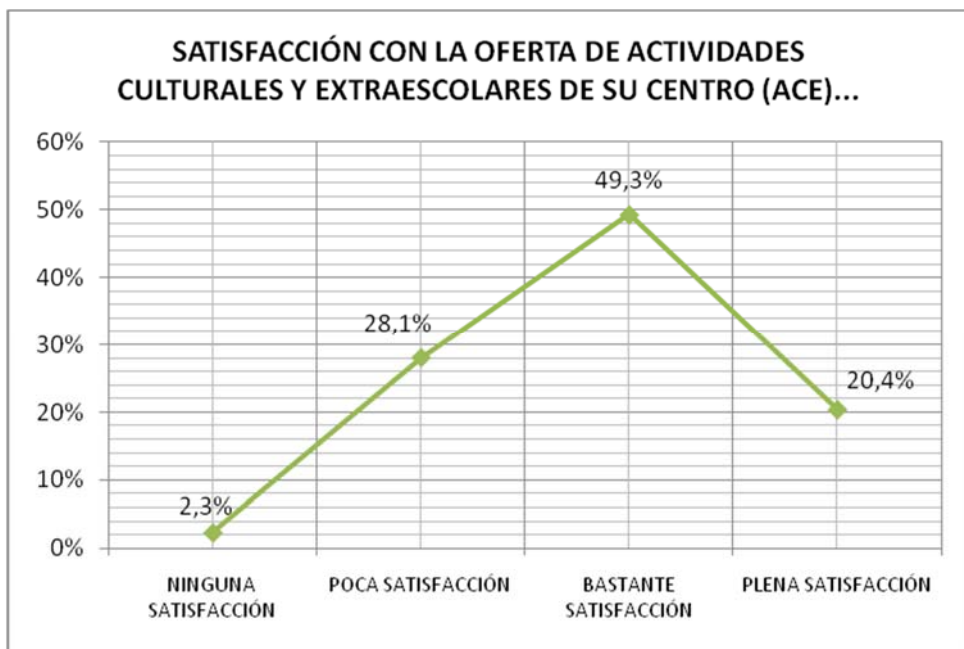


Gráfico 43: Satisfacción del Profesorado con la Oferta de Actividades Culturales y Extraescolares de su Centro

Una similar evaluación ha recibido también, por parte de estos docentes, la oferta de actividades culturales y extraescolares realizada por los centros rurales de la provincia (ACE),

en tanto en cuanto un 30,4 % de los mismos no ve con buenos ojos todas estas iniciativas, frente a un mayoritario, pero escaso, 69,7 %, que sí que le otorga un aprobado general, lo que pone igualmente de manifiesto la necesidad de apostar por ellas en el futuro como un medio más para promover el desarrollo de la vida cultural del campo. Este debe ser, sin duda, uno de los motores del cambio...

Finalmente, la valoración general que, como conclusión al estudio de este ámbito del cuestionario, han concedido nuestros maestros a la organización y funcionamiento de sus respectivos C.P.R. (GSO), puede verse en el gráfico 44, en donde, contrariamente a estudios anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), sí que se puede afirmar abiertamente que los aspectos de gestión de estas instituciones satisfacen, por fin, mayoritariamente a los enseñantes implicados en los mismos, ya que un importante 89,6 % de ellos coinciden al darles el visto bueno. Así...

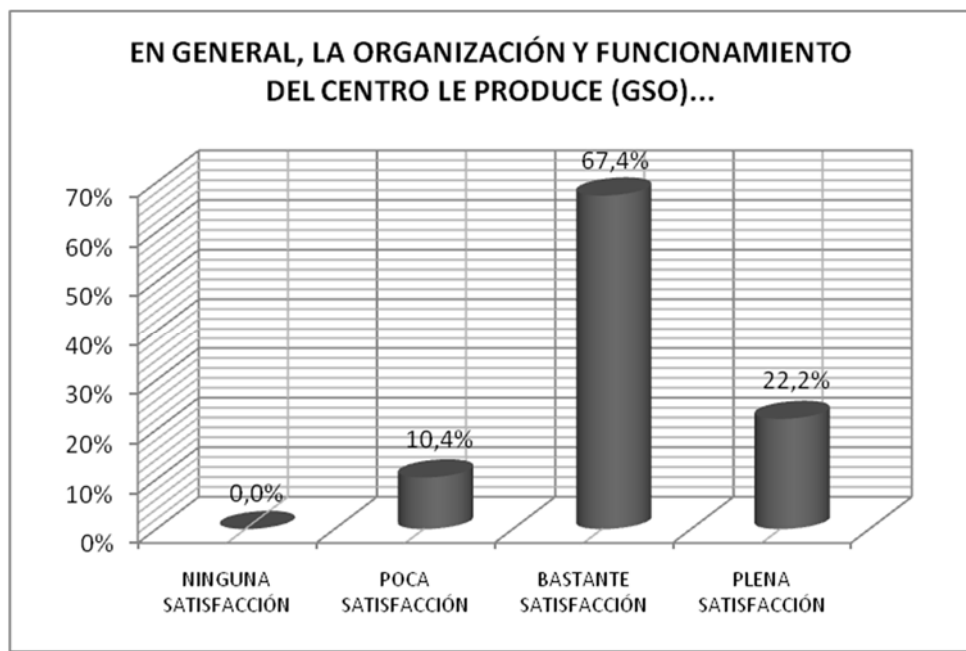


Gráfico 44: Satisfacción General del Profesorado Respecto al Funcionamiento de su C.P.R.

3.2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

En esta dimensión, el cálculo de las pruebas de contingencia en función del género (SEX) y el nivel académico máximo (NAM) dieron como resultado final ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$):

| ÍTEMS | GÉNERO (SEX) | | | | NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NAM) | | | |
|-------|--------------|---------|---------|----------|--|----------|----------|---------------|
| | U | W | Z | P (SIG.) | G.L. | χ^2 | P (SIG.) | CASOS VÁLIDOS |
| EPT | 5409 | 15705 | - 0,420 | 0,674 | 12 | 45,582 | 0,000** | 221 |
| ODC | 5107,5 | 15703,5 | - 1,203 | 0,229 | 12 | 122,453 | 0,000** | 221 |
| OAC | 5505,5 | 15801,5 | - 0,181 | 0,857 | 12 | 130,066 | 0,000** | 221 |
| APT | 4942 | 15238 | - 1,615 | 0,106 | 8 | 6,363 | 0,607 | 221 |
| PVC | 4668 | 14964 | - 2,271 | 0,023** | 12 | 8,970 | 0,705 | 221 |
| DRM | 5404 | 15700 | - 0,410 | 0,682 | 12 | 9,474 | 0,662 | 221 |
| MDD | 5273 | 15569 | - 0,716 | 0,474 | 12 | 6,735 | 0,875 | 221 |
| NDC | 5133 | 8214 | - 1,096 | 0,273 | 12 | 7,901 | 0,793 | 221 |
| OGI | 4550,5 | 14846,5 | - 2,495 | 0,013** | 12 | 7,675 | 0,810 | 221 |
| CES | 4704 | 15000 | - 2,256 | 0,024** | 8 | 6,637 | 0,576 | 221 |
| CPM | 5446,5 | 8527,5 | - 0,335 | 0,737 | 12 | 6,469 | 0,891 | 221 |
| FIG | 4971 | 8052 | - 1,463 | 0,143 | 12 | 21,280 | 0,046** | 221 |
| OER | 5025 | 15321 | - 1,445 | 0,149 | 12 | 11,252 | 0,507 | 221 |
| ICD | 4633 | 14929 | - 2,448 | 0,014** | 8 | 3,445 | 0,903 | 221 |
| OPR | 5152 | 15448 | - 1,071 | 0,284 | 12 | 11,391 | 0,496 | 221 |
| FHP | 5508,5 | 15804,5 | - 0,167 | 0,867 | 12 | 7,556 | 0,819 | 221 |
| FHF | 5251,5 | 15547,5 | - 0,768 | 0,442 | 12 | 7,841 | 0,797 | 221 |
| PAI | 4795 | 7876 | - 1,928 | 0,054 | 12 | 10,055 | 0,611 | 221 |
| ACE | 4964,5 | 15260,5 | - 1,463 | 0,143 | 12 | 13,925 | 0,306 | 221 |
| GSO | 5041 | 15337 | - 1,429 | 0,153 | 8 | 9,160 | 0,329 | 221 |

Tabla 6: Resultados de las Pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson

Para empezar, aquí sí que, a un nivel de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), se han encontrado, de acuerdo con el estadístico U de Mann – Whitney, cuatro ítems en los cuales se aprecian sendas diferencias estadísticamente significativas en función del género del profesorado encuestado, a saber: en primer lugar, las posibilidades de participación en la vida del centro (PVC) que, tal y como puede apreciarse por la tabla siguiente y por el gráfico 45, satisface visiblemente más a las mujeres (58,8 %) que a los hombres (33,9 %). De esta forma:

Tabla de Contingencia

| | | LAS POSIBILIDADES DE PARTICIPACIÓN EN LA VIDA DEL CENTRO (PVC)... | | | | Total |
|-------|--------|---|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| SEX | Hombre | ,0% | 1,4% | 17,6% | 16,3% | 35,3% |
| | Mujer | ,5% | 5,4% | 38% | 20,8% | 64,7% |
| Total | | ,5% | 6,8% | 55,7% | 37,1% | 100% |

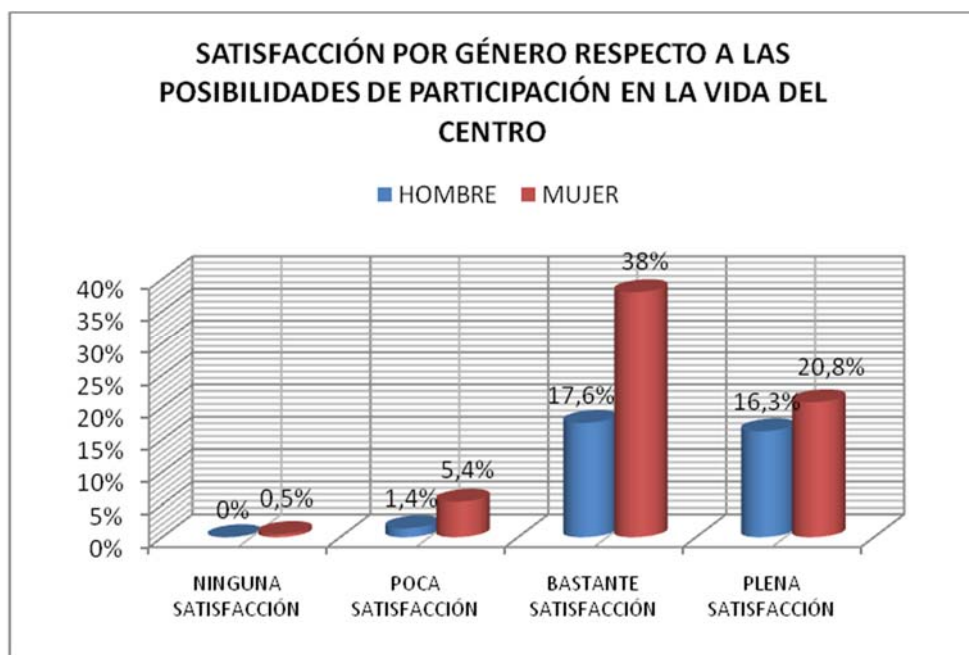


Gráfico 45: Satisfacción por Género del Profesorado con las Posibilidades de Participación en la Vida de los C.P.R. de Granada

Acto seguido, también tenemos que detenernos obligatoriamente en la variable preocupada por la organización y la gestión de las infraestructuras del centro (OGI) que, redefinida en función del género de los sujetos participantes, arroja las siguientes cifras:

Tabla de Contingencia

| | | LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LAS INFRAESTRUCTURAS DEL CENTRO (OGI)... | | | | Total |
|-------|--------|---|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| SEX | Hombre | ,0% | 5,9% | 18,1% | 11,3% | 35,3% |
| | Mujer | ,5% | 16,7% | 35,7% | 11,8% | 64,7% |
| Total | | ,5% | 22,6% | 53,8% | 23,1% | 100% |

En esta ocasión es igualmente verificable cómo son de nuevo las profesoras las que más contentas se encuentran al tocar el tema de la logística de sus respectivos C.P.R., por cuanto un 47,5 % de las mismas se sienten bastante o plenamente satisfechas sobre este particular respecto, frente a un 29,4 % de varones que comparten dicha valoración. Desde este

punto de vista, quizá los datos del gráfico 46 contribuyan a simplificar más al lector el proceso de interpretación y análisis de este último resultado obtenido. En ese sentido:

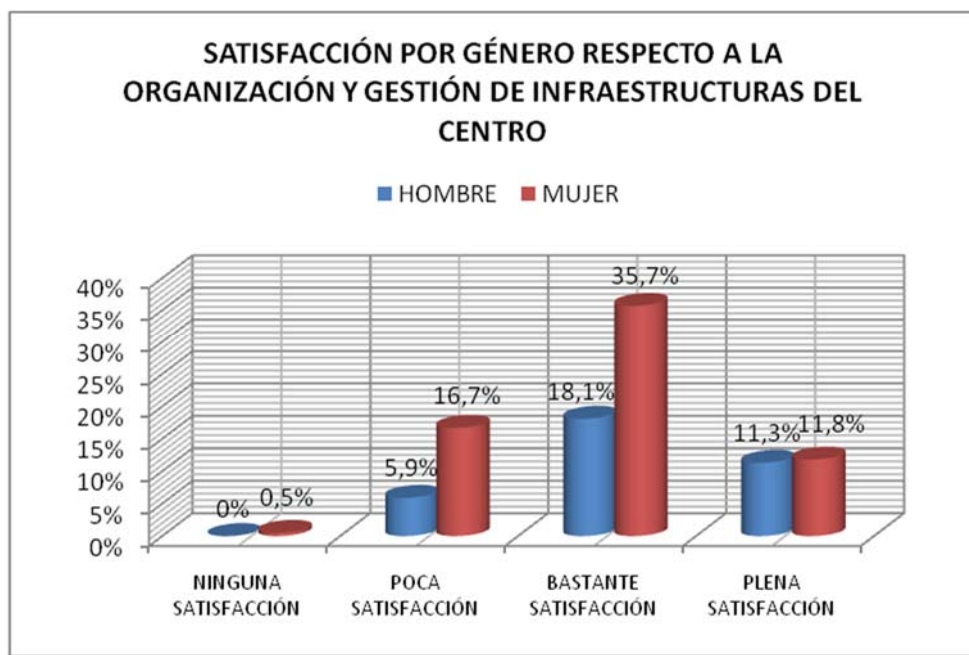


Gráfico 46: Satisfacción por Género del Profesorado con la Organización y Gestión de Infraestructuras del Centro

El género también tiene, en tercer lugar, una influencia más que notable en la visión que nuestros profesionales se han forjado acerca de la configuración que, en la actualidad, tienen, desde el punto de vista organizativo, los equipos docentes y / o seminarios de sus respectivos colegios públicos rurales; así, los resultados del análisis de contingencia han arrojado, en estos términos, las siguientes cifras:

Tabla de Contingencia

| | | LA CONFIGURACIÓN ACTUAL DE LOS EQUIPOS DOCENTES Y / O SEMINARIOS (CES)... | | | |
|-------|--------|---|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| SEX | Hombre | 4,1% | 19,5% | 11,8% | 35,3% |
| | Mujer | 9% | 44,3% | 11,3% | 64,7% |
| Total | | 13,1% | 63,8% | 23,1% | 100% |

De acuerdo con los datos extraídos de la tabla de doble entrada anterior, salta a la vista cómo, al igual que ha venido ocurriendo durante todo el estudio, también aquí se mantiene la tendencia de las mujeres a estar visiblemente más satisfechas que los hombres con respecto a determinados factores relacionados con la docencia y la organización y gestión de sus centros. En ese sentido, puede contrastarse con facilidad, en primer lugar, que un 55,6 % de los participantes en esta investigación está constituido únicamente por profesoras que se encuentran bastante o plenamente satisfechas en relación a la manera en la cual están estructurados en la actualidad los equipos docentes y los seminarios de sus respectivos colegios públicos rurales (CES), hallazgo este que se encuentra en clara oposición frente al porcentaje de hombres que suscriben dicha opinión sobre el particular, y que únicamente constituyen un 31,3 % de los sujetos consultados.

Los resultados de insatisfacción, por otra parte, son de un alcance exiguu, y nos muestran a un 9 % de féminas y a un 4,1 % de varones descontentos sobre este aspecto en concreto. Así, el gráfico 47 puede, por tanto, ilustrar mejor a los lectores sobre este último resultado:

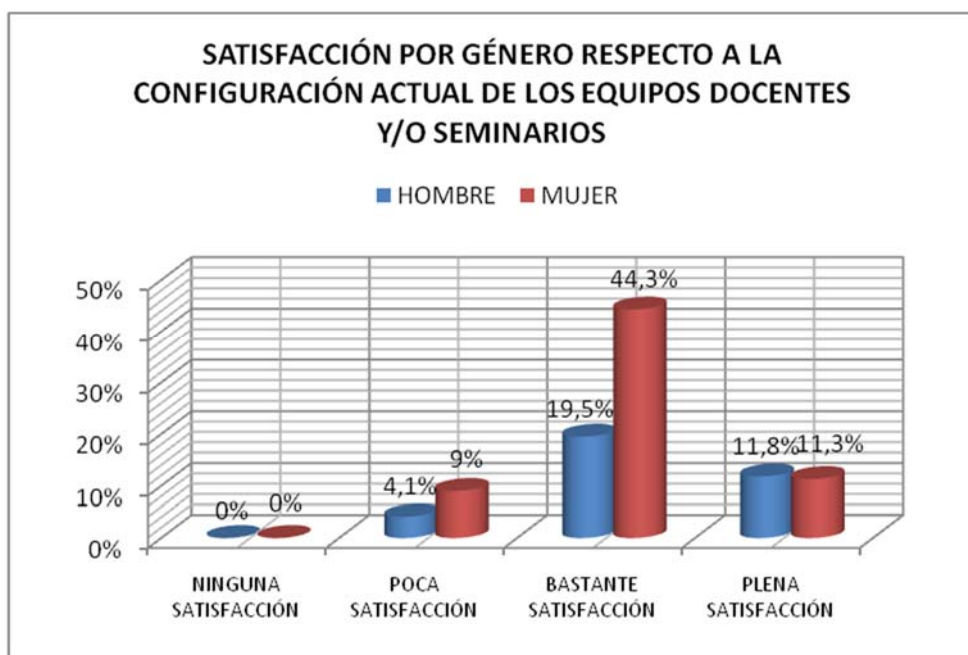


Gráfico 47: Satisfacción por Género del Profesorado con la Configuración Actual de los Equipos Docentes y / o Seminarios de sus Respectivos C.P.R.

Los datos alcanzados, asimismo, tras analizar las valoraciones sobre la influencia del claustro y el consejo escolar en el centro, en función del género, dan como resultado:

Tabla de Contingencia

| | | LA INFLUENCIA DEL CLAUSTRO Y / O EL CONSEJO ESCOLAR EN LA DECISIONES DEL CENTRO (ICD)... | | | Total |
|-------|--------|--|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| SEX | Hombre | 1,8% | 18,6% | 14,9% | 35,3% |
| | Mujer | 4,1% | 44,3% | 16,3% | 64,7% |
| Total | | 5,9% | 62,9% | 31,2% | 100 % |

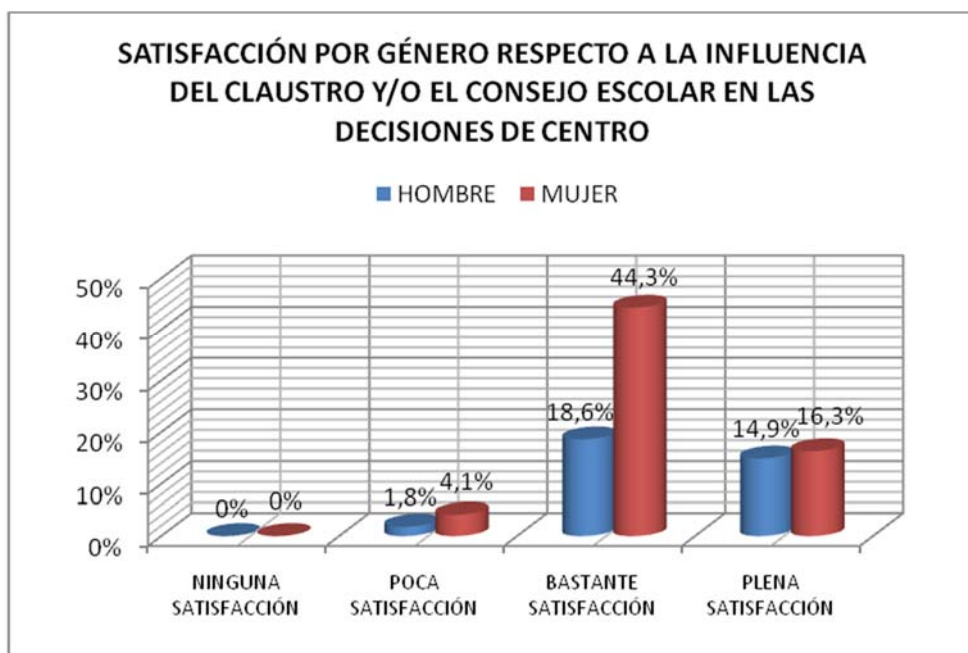


Gráfico 48: Satisfacción por Género del Profesorado con la Influencia del Claustro y / o el Consejo Escolar en las Decisiones de Centro

Se mantiene, también en este caso, la propensión de la mujer a otorgar mejores valoraciones a las cuestiones meramente organizativas y, de esta forma, podemos ver cómo nuevamente son las profesoras las que se sienten, mayoritariamente (60,6 %), bastante o plenamente satisfechas sobre la influencia que el claustro y / o el consejo escolar ejercen sobre las decisiones finales que se toman en sus C.P.R. (ICD), en contraste con el 33,5 % de varones que comparten dicha visión, lo que no hace sino ratificar el hecho de que son ellas quienes mejores apreciaciones tienen sobre el quehacer diario de la escuela rural granadina.

Si nos centramos, por otra parte, en el nivel académico máximo de los encuestados (NAM) como variable de contingencia, la prueba χ^2 de Pearson ha revelado, a un nivel de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), la existencia de diferencias estadísticamente significativas a propósito de cuatro ítems del ámbito organizativo en concreto, siendo el primero EPT, en donde los resultados obtenidos pueden analizarse a continuación:

Tabla de Contingencia

| | | LA EXISTENCIA DE UN PROYECTO DE TRABAJO COMÚN Y PARTICIPATIVO (EPT)... | | | | Total |
|-------|--------------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| NAM | Diplomatura | ,9% | 10,9% | 45,2% | 19,9% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,0% | 4,5% | 13,1% | 2,7% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,0% | ,5% | ,5% | ,9% |
| | Máster | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,5% | ,5% | ,0% | ,0% | ,9% |
| Total | | 1,4% | 16,3% | 59,3% | 23,1% | 100% |



Gráfico 49: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Existencia de un Proyecto de Trabajo Común y Participativo.

Desde esta nueva perspectiva de contraste se observa, para empezar, cómo son los maestros que únicamente ostentan el grado de diplomado universitario, los que más satisfechos se encuentran frente a sus compañeros, al valorar más positivamente (65,1 %) la existencia en sus instituciones de un proyecto de trabajo común y participativo (EPT). Son además, los profesionales con formación de postgrado (experto, máster y doctorado), los que

apenas se pronuncian al respecto, otorgando, cuando procede, evaluaciones exiguas que no superan una frecuencia relativa del 0,5 %, lo que invita a pensar en la existencia de una relación inversamente proporcional entre el nivel formativo de estos sujetos y su satisfacción respecto a los temas organizativos de sus C.P.R.

Tabla de Contingencia

| | | LA EXISTENCIA DE OBJETIVOS DE CENTRO CLARAMENTE DEFINIDOS (OCD)... | | | | |
|-------|--------------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| NAM | Diplomatura | ,0% | 5,4% | 48,4% | 23,1% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,0% | 2,7% | 12,2% | 5,4% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,0% | ,9% | ,0% | ,9% |
| | Máster | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,5% | ,5% | ,0% | ,0% | ,9% |
| Total | | ,5% | 9% | 62% | 28,5% | 100% |

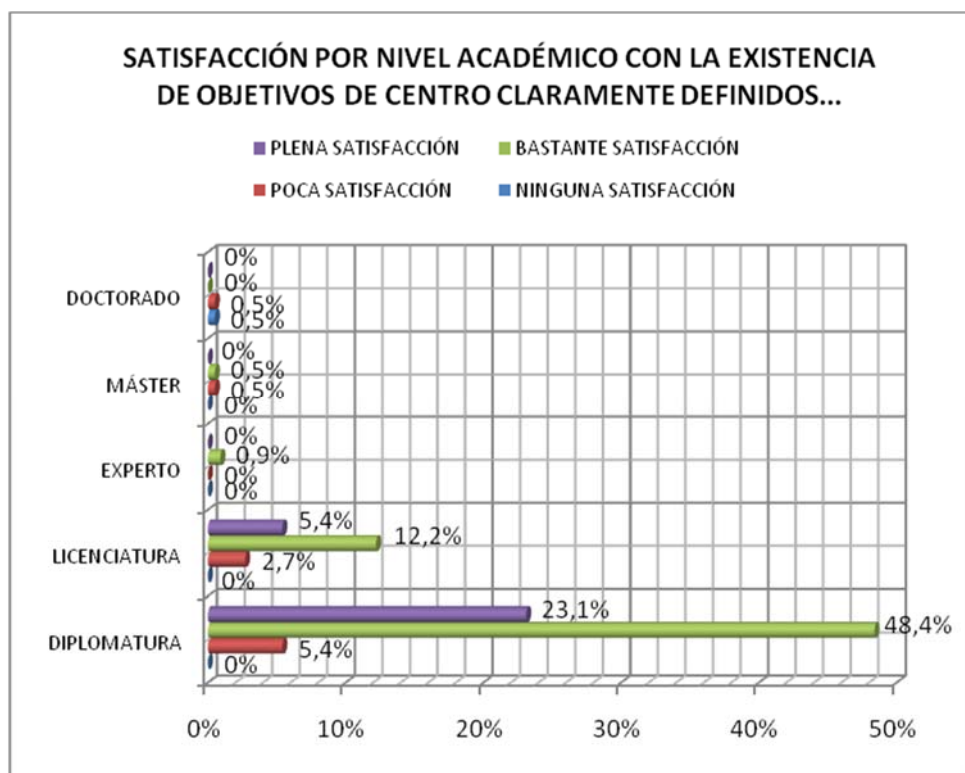


Gráfico 50: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Existencia de Objetivos de Centro Claramente Definidos.

Esta tendencia, efectivamente, continúa en el resto de ítems destacados en el análisis de contingencia pues, tal y como se desprende de la lectura del gráfico 50, también son los docentes con el grado de diplomatura los que se encuentran visiblemente más contentos (71,5 %) que el resto de sus colegas más preparados, respecto a la existencia en sus C.P.R. de unos objetivos de centro claramente definidos (OCD).

La relación de insatisfacción encontrada anteriormente en función del aumento del nivel académico de los sujetos sondeados también ha quedado ampliamente contrastada en el caso de esta variable (OCD), en tanto en cuanto los niveles de complacencia manifestados por aquellos individuos que ostentan una formación de postgrado siguen siendo insignificantes, en el mejor de los casos, e inexistentes en la gran mayoría de ellos, lo que evidencia el poco interés que todas estas cuestiones les suscitan.

De la misma forma, las cifras arrojadas por el contraste inferencial χ^2 de Pearson, respecto a la visión que se tiene de la organización académica de las instituciones rurales granadinas tampoco muestra grandes sorpresas sobre el particular. En ese sentido, los resultados han sido:

Tabla de Contingencia

| | | LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE SU CENTRO (OAC)... | | | | |
|-------|--------------|---|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| NAM | Diplomatura | ,0% | 6,3% | 47,1% | 23,5% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,0% | 2,7% | 11,8% | 5,9% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,0% | ,5% | ,5% | ,9% |
| | Máster | ,5% | ,0% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,0% | ,9% | ,0% | ,0% | ,9% |
| Total | | ,5% | 10% | 59,7% | 29,9% | 100% |

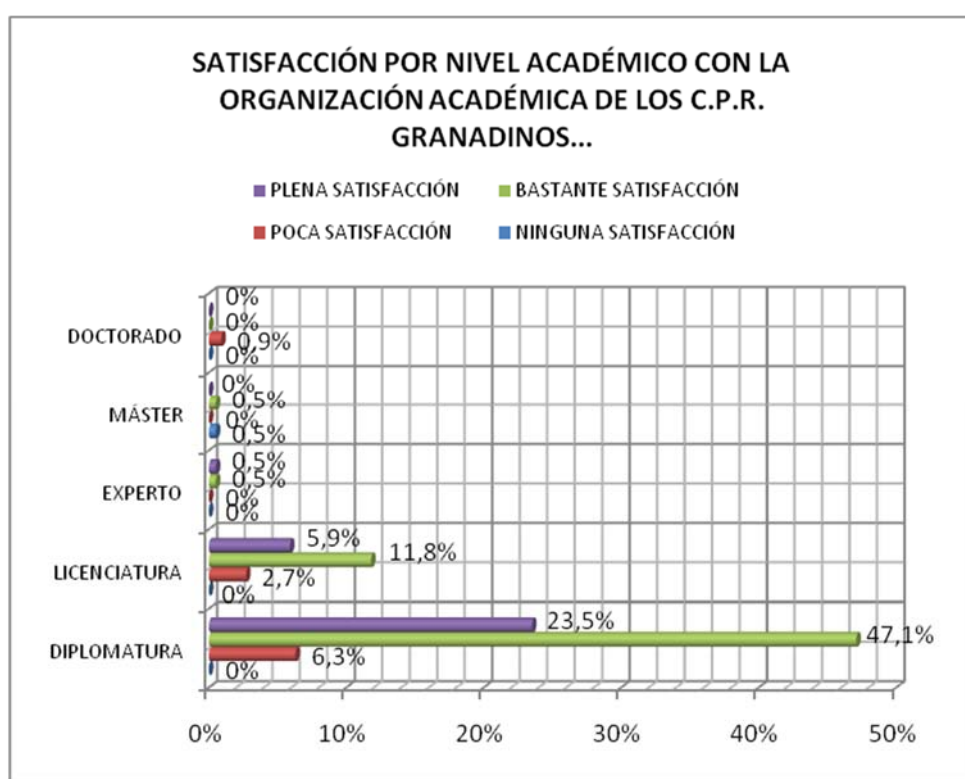


Gráfico 51: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Organización Académica de los Centros Rurales de la Provincia de Granada.

También en esta ocasión se documenta nuevamente la supremacía de los titulados con el grado de diplomatura respecto al resto de participantes en la investigación cuando se trata de valorar la organización académica de la que hacen gala los C.P.R. de la provincia de Granada (OAC), pues aproximadamente un 70,6 % de los mismos afirma estar bastante o plenamente satisfecho sobre esta cuestión en particular, mientras que, del resto de profesionales que optaron por responder a la pregunta, tan sólo un 17,7 % ostentaba el grado de licenciatura universitaria, por no mencionar que, tanto el nivel de respuesta como de satisfacción encontrado en aquellas personas con título de postgrado, nuevamente era, de forma mayoritaria, o inexistente o de proporciones despreciables.

Así mismo, tampoco aparecen grandes excepciones a este fenómeno que hemos venido describiendo a lo largo del análisis de contingencias, por cuanto, tal y como se puede contrastar a partir del gráfico 52, cuando se trata del fomento de la investigación en grupo (FIG), son nuevamente los diplomados universitarios los que más abiertamente contentos se pronuncian al respecto (48,4 %). Pese a ello y, por primera vez en todo el proceso, hay una

importante proporción de estos últimos sujetos (28,5 %) que también está bastante o plenamente insatisfecha sobre este tema en concreto, por no mencionar que algo parecido ocurre, aunque en menor medida, con los licenciados, cuya opinión se encuentra dividida, casi equitativamente, entre aquellos que ven con buenos ojos esta realidad de la investigación en sus C.P.R. (10,9 %) y los que difieren en algún grado de esta valoración, cuya frecuencia alcanza un 9,5 %. Aquellos maestros, por otra parte, con formación de postgrado, y tal y como ha venido ocurriendo en casos anteriores, tienen una presencia casi nula en esta cuestión, otorgando evaluaciones que no superaron en ninguna ocasión el 0,5 %.

Siendo más exactos, los resultados obtenidos en este último contraste de variables han sido los siguientes:

Tabla de Contingencia

| | | EL FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN GRUPO (FIG)... | | | | |
|-------|--------------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| NAM | Diplomatura | 1,8% | 26,7% | 38,9% | 9,5% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,9% | 8,6% | 9,5% | 1,4% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Máster | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,5% | ,0% | ,0% | ,5% | ,9% |
| Total | | 3,2% | 36,2% | 49,3% | 11,3% | 100% |

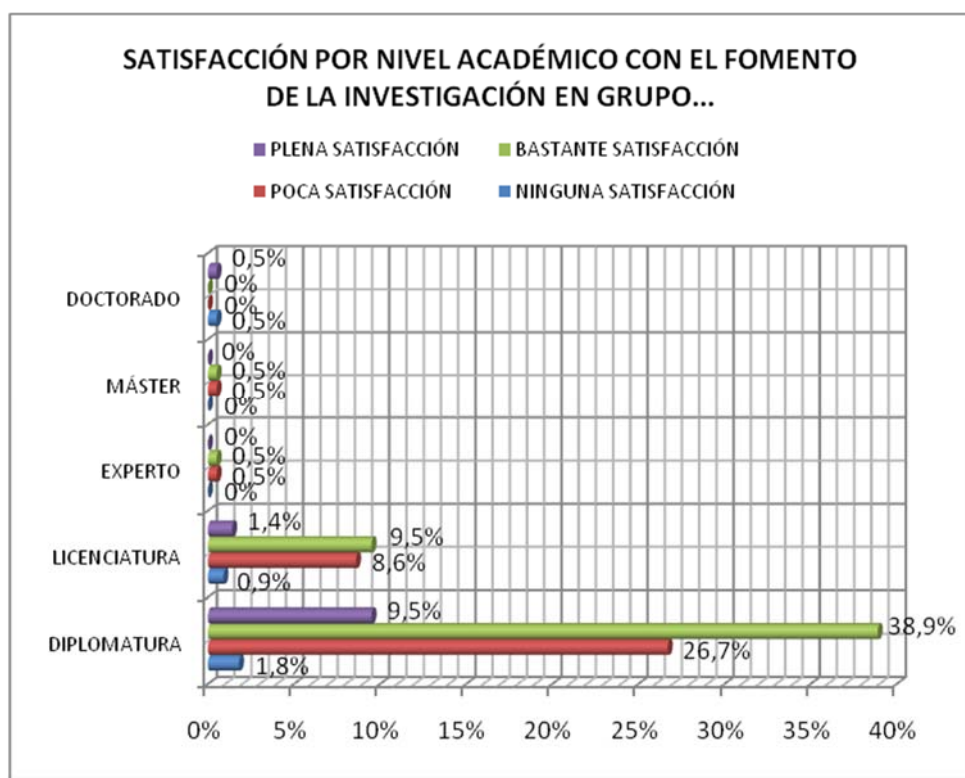


Gráfico 52: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con el Fomento de la Investigación en Grupo de sus C.P.R.

Con esto concluye el análisis de contingencias de la dimensión organizativa del cuestionario de investigación empleado. Pasemos ahora al examen del siguiente bloque temático de preguntas, en donde nuevamente comenzaremos nuestro periplo investigador centrándonos en el estudio de las relaciones anímicas de estos docentes con la comunidad existente en torno a sus C.P.R., interesándonos por los parámetros estadísticos más elementales, como son las frecuencias absolutas de respuesta de cada uno de los ítems considerados, las frecuencias relativas, la media aritmética y la desviación típica. En ese sentido...

4.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO

4.1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

La importancia de las inteligencias social y emocional del profesorado rural granadino, de cara al establecimiento de sanas relaciones con los miembros de su comunidad educativa son dos aspectos fundamentales de su satisfacción (SPITZER, M., 2006; GOLEMAN, D., 2004, 1995; ADAM, E. ET AL., 2003; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) que no podían ser ignorados de ninguna manera en un estudio con unas características tan peculiares como el que se presenta, más centrado en lo emotivo que en el fenómeno *per se*.

Desde esta perspectiva nace esta dimensión del cuestionario, en cuyo seno se han encontrado, gracias a la respuesta de estos profesores, los resultados que pasamos a detallar:

| ITEMS | NINGUNA SATISFACCIÓN | | POCA SATISFACCIÓN | | BASTANTE SATISFACCIÓN | | PLENA SATISFACCIÓN | | TOTAL | | | |
|-------|----------------------|------|-------------------|------|-----------------------|------|--------------------|------|-------|-----|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | \bar{x} | σ_x |
| GAA | 0 | 0 | 11 | 5 | 150 | 67,9 | 60 | 27,1 | 221 | 100 | 3,22 | 0,52 |
| AIP | 0 | 0 | 19 | 8,6 | 131 | 59,3 | 71 | 32,1 | 221 | 100 | 3,24 | 0,59 |
| ANC | 1 | 0,5 | 22 | 10 | 116 | 52,5 | 82 | 37,1 | 221 | 100 | 3,26 | 0,64 |
| CDA | 0 | 0 | 7 | 3,2 | 119 | 53,8 | 95 | 43 | 221 | 100 | 3,40 | 0,55 |
| RNC | 2 | 0,9 | 29 | 13,1 | 130 | 58,8 | 60 | 27,1 | 221 | 100 | 3,12 | 0,65 |
| PCA | 1 | 0,5 | 30 | 13,6 | 133 | 60,2 | 57 | 25,8 | 221 | 100 | 3,11 | 0,63 |
| ICC | 0 | 0 | 13 | 5,9 | 115 | 52 | 93 | 42,1 | 221 | 100 | 3,36 | 0,59 |
| ARC | 0 | 0 | 13 | 5,9 | 112 | 50,7 | 96 | 43,4 | 221 | 100 | 3,38 | 0,59 |
| RCH | 0 | 0 | 5 | 2,3 | 101 | 45,7 | 115 | 52 | 221 | 100 | 3,50 | 0,54 |
| RFH | 6 | 2,7 | 45 | 20,4 | 88 | 39,8 | 82 | 37,1 | 221 | 100 | 3,11 | 0,82 |
| APC | 0 | 0 | 17 | 7,7 | 126 | 57 | 78 | 35,3 | 221 | 100 | 3,28 | 0,59 |
| EPC | 46 | 20,8 | 32 | 14,5 | 93 | 42,1 | 50 | 22,6 | 221 | 100 | 2,67 | 1,04 |
| ARP | 7 | 3,2 | 65 | 29,4 | 121 | 54,8 | 28 | 12,7 | 221 | 100 | 2,77 | 0,71 |
| RPP | 7 | 3,2 | 43 | 19,5 | 140 | 63,3 | 31 | 14 | 221 | 100 | 2,88 | 0,67 |
| RMC | 5 | 2,3 | 28 | 12,7 | 151 | 68,3 | 37 | 16,7 | 221 | 100 | 3,00 | 0,62 |
| APP | 8 | 3,6 | 71 | 32,1 | 119 | 53,8 | 23 | 10,4 | 221 | 100 | 2,71 | 0,69 |
| AAP | 22 | 10 | 103 | 46,6 | 79 | 35,7 | 17 | 7,7 | 221 | 100 | 2,41 | 0,77 |
| PDT | 1 | 0,5 | 36 | 16,3 | 152 | 68,8 | 32 | 14,5 | 221 | 100 | 2,97 | 0,57 |
| CAC | 13 | 5,9 | 79 | 35,7 | 108 | 48,9 | 21 | 9,5 | 221 | 100 | 2,62 | 0,73 |
| RTD | 4 | 1,8 | 17 | 7,7 | 110 | 49,8 | 90 | 40,7 | 221 | 100 | 3,29 | 0,68 |
| CCE | 16 | 7,2 | 80 | 36,2 | 103 | 46,6 | 22 | 10 | 221 | 100 | 2,59 | 0,76 |
| GSA | 0 | 0 | 19 | 8,6 | 148 | 67 | 54 | 24,4 | 221 | 100 | 3,16 | 0,55 |

Tabla 7: Estadísticos Descriptivos y Frecuencias de los Ítems de la Cuarta Dimensión del Instrumento

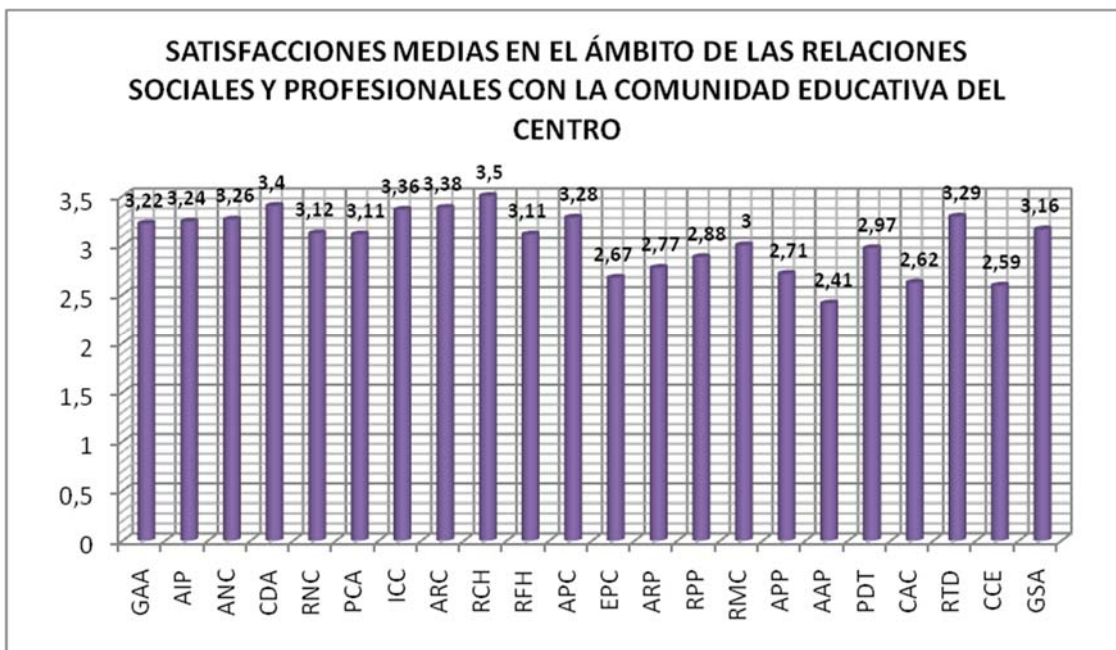


Gráfico 53: Satisfacción Media del Profesorado en los Ítems que Componen el Ámbito de Estudio de las Relaciones Sociales y Profesionales con la Comunidad Educativa del Centro

En esta ocasión y, a modo de introducción acerca de la naturaleza de los resultados obtenidos dentro de este bloque de ítems, la satisfacción media del profesorado del entorno rural de la provincia de Granada respecto al estado de sus relaciones sociales y profesionales con el resto de miembros de sus respectivos centros se encuentra comprendida en los límites del intervalo [2,41 - 3,5], lo que supone que todas estas cuestiones son valoradas por parte de estos maestros con una actitud que va desde la escasa complacencia hasta una visible aprobación. Este resultado, por otra parte, queda totalmente avalado por la cuantía de las desviaciones típicas asociadas a las medias aritméticas de estudio, cuyos valores oscilan dentro de los límites del intervalo [0,52 - 1,04], los cuales, por su proximidad a la unidad, evidencian la gran representatividad estadística de estos parámetros sobre el total de la opinión de la muestra sondeada.

Así, algunos de los aspectos mejor valorados por todos estos profesionales del medio han sido el grado de cumplimiento de los derechos elementales del alumnado (CDA) o el estado de las relaciones con los compañeros de trabajo dentro de las aulas (RCH), en contraste con otros atributos como el apoyo que la administración pública otorga habitualmente a la labor docente (AAP) o a los C.P.R. de Granada (CAC) o el grado de participación de asociaciones vecinales, deportivas y culturales en la vida de los mismos (CCE), visiblemente peor considerados con opiniones que revelan poco beneplácito por parte de los encuestados sobre el particular, y que, evidentemente, requerirían de un proceso de investigación mucho más exhaustivo y profundo...



Gráfico 54: Satisfacción del Profesorado con el Grado de Aceptación que Tiene Entre los Alumnos

El grado de aceptación del que gozan estos enseñantes entre los alumnos del entorno rural de la provincia de Granada (GAA) es, por otra parte, objeto de satisfacción alta o plena del 95 % de la muestra participante en la investigación, frente al más que escaso 5 % restante de la misma que se considera poco contento sobre este aspecto específicamente, lo que evidencia que el trabajo docente en un contexto tan particular como este, sí que es reconocido, al menos por los destinatarios directos del mismo, lo cual siempre es altamente motivador para un profesor, por no mencionar que sigue en la misma línea de otros trabajos de investigación que, sobre este tema, también encontraron opiniones similares (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011).

Harto gratificantes también, aunque no en una proporción casi unánime, como ocurría en el caso anterior, han sido las opiniones que a estos sujetos les merece la flexibilidad y apertura que muestran sus respectivos centros de trabajo frente a las iniciativas y la participación del alumnado en el trabajo pedagógico cotidiano (AIP), en tanto en cuanto un 91,4 % de los mismos afirma estar bastante o plenamente satisfecho sobre esta cuestión en

concreto, frente al 8,6 % restante de la muestra que no la valora con buenos ojos. Este resultado, visto gráficamente, queda representado de la siguiente forma:

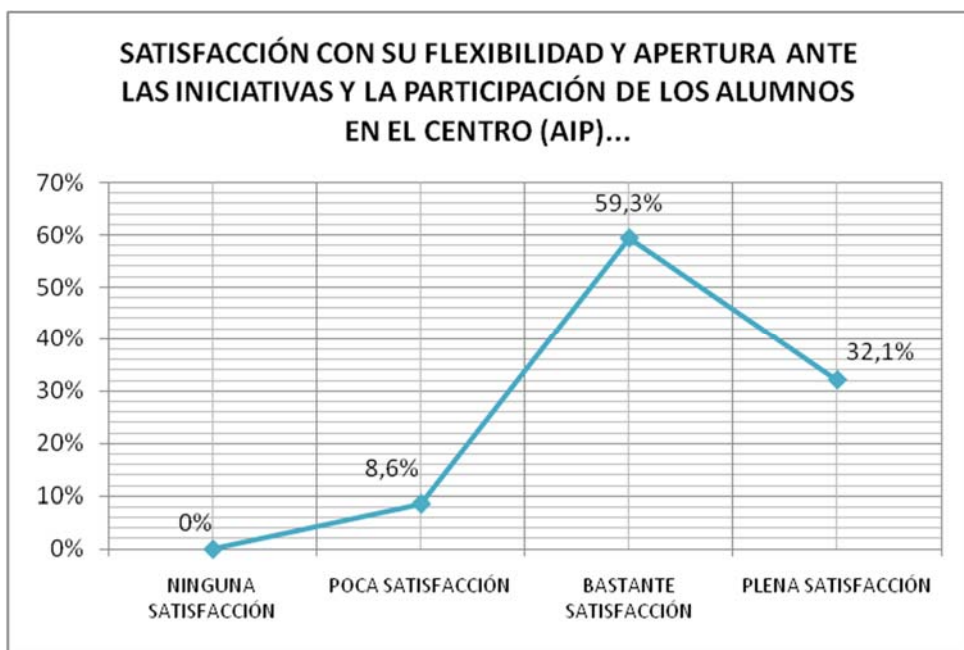


Gráfico 55: Satisfacción del Profesorado con su Flexibilidad y Apertura Ante las Iniciativas y la Participación de los Alumnos en el Centro

Una situación análoga se describe al centrar el foco de atención de este trabajo sobre la existencia de un adecuado nivel de convivencia en los C.P.R. donde trabajan los participantes en la recogida de datos (ANC), ítem en el cual se registran nuevamente unos niveles de conformidad por parte de los mismos que rozan la frontera del 90 % (89,6 %), frente al casi exiguuo 10,4 % remanente, que afirma estar poco o nada contento acerca del clima que se respira en sus respectivas instituciones educativas. Así:



Gráfico 56: Satisfacción del Profesorado con la Existencia de un Adecuado Nivel de Convivencia

Una de las cuestiones, por otra parte, mejor valorada por estos maestros dentro del ámbito de estudio del cuestionario de las relaciones sociales y profesionales con el resto de miembros de la comunidad educativa de los centros, ha sido, tal y como se señalaba al principio, el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (CDA), que, con una casi

total unanimidad en la respuesta, es un factor bastante o plenamente satisfactorio para casi el 97 % de estos docentes (96,8 %), frente al 3,2 % restante de los mismos que no suscribe este sentir general de la mayoría, y en cuyo caso y, dada la importancia del tema, quizá fuera necesaria una investigación más exhaustiva, por cuanto existe obligación total, por parte de las instituciones educativas españolas, de garantizar sin excusa las prerrogativas fundamentales de cualquiera de sus miembros...

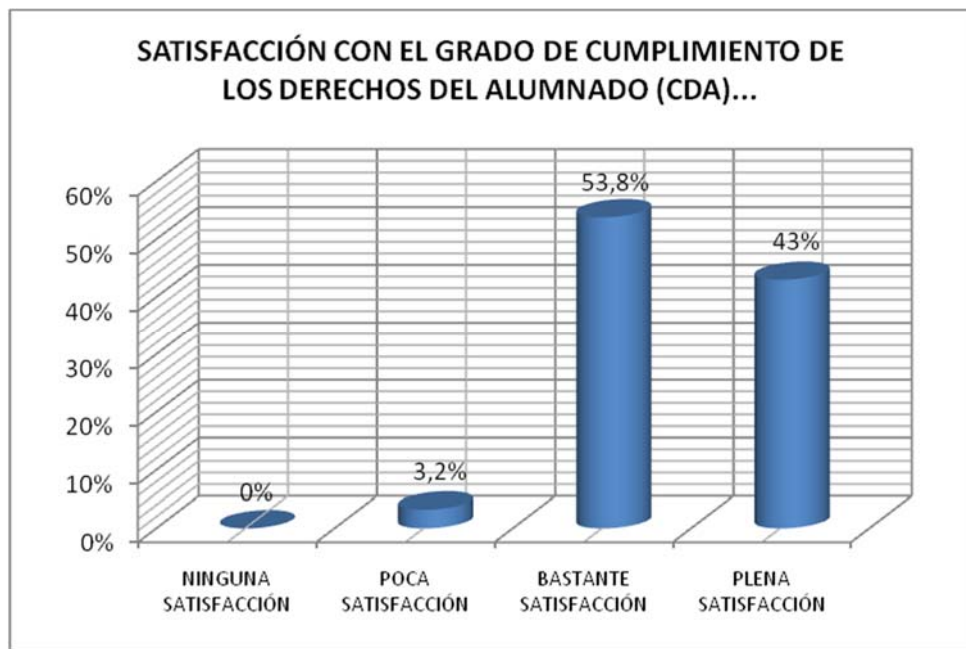


Gráfico 57: Satisfacción del Profesorado con el Grado de Cumplimiento de los Derechos del Alumnado

Las siguientes valoraciones, aunque igualmente muy positivas, no están tan consensuadas como en el caso anterior, si bien, siguen siendo significativas para este trabajo...

Tal es el caso, para empezar, del grado de satisfacción existente en torno al respeto que muestran los alumnos de los C.P.R. granadinos por las normas básicas de convivencia (RNC), y que, tal y como se desprende del análisis del gráfico 58, goza de la aprobación amplia o plena de un 85,9 % de la muestra de sujetos participantes en el estudio. De esta manera:

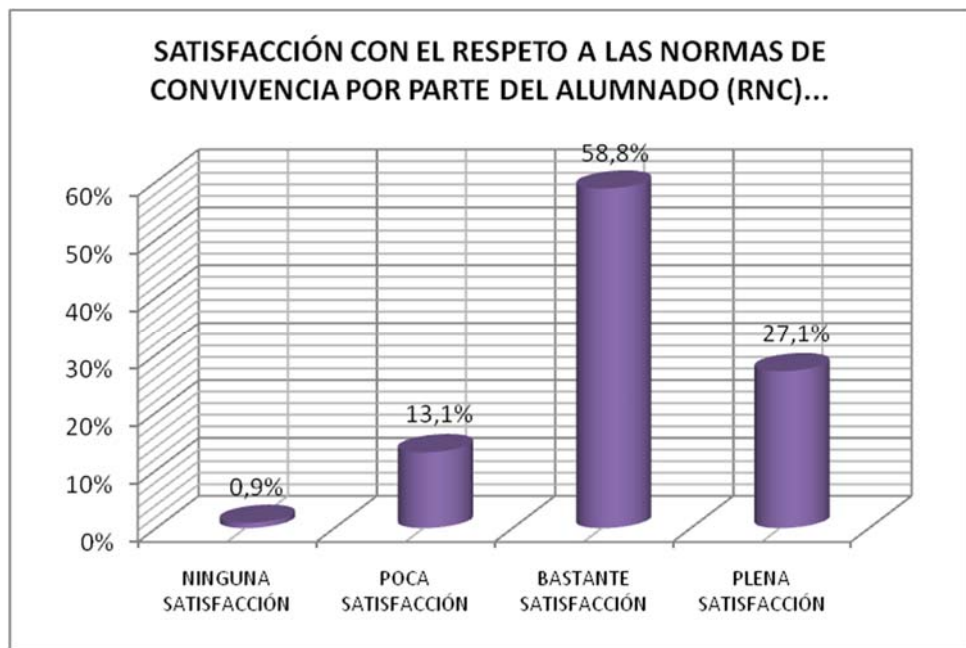


Gráfico 58: Satisfacción del Profesorado con el Respeto a las Normas de Convivencia por Parte del Alumnado

Una proporción casi idéntica de los encuestados en el medio educativo rural granadino (86 %) está, acto seguido, bastante o muy complacida en referencia al nivel percibido de participación y colaboración del alumnado en el Colegio Público Rural (PCA), lo que evidencia, dado el intenso estudio realizado hasta la presente, que el estado de las relaciones sociales con los estudiantes, así como su nivel de implicación en la actividad cotidiana del centro, es hartamente saludable, lo cual no es poco...



Gráfico 59: Satisfacción del Profesorado con el Nivel de Participación y Colaboración del Alumnado en el Centro

Aún así, si apartamos por un momento la relación de estos individuos con los escolares para centrarnos más en la que mantienen con sus compañeros de trabajo, los niveles de satisfacción vuelven a dispararse al alza en tanto en cuanto, al ser preguntados, por ejemplo, por su integración con los compañeros de su centro de trabajo (ICC), nuevamente nos hallamos con un porcentaje de profesores que, superando ampliamente la barrera del 90 % (94,1 %), afirma sentirse bastante conforme al respecto, poniendo sobre el tapete el también más que sano ambiente de trabajo que existe actualmente en la escuela rural granadina...

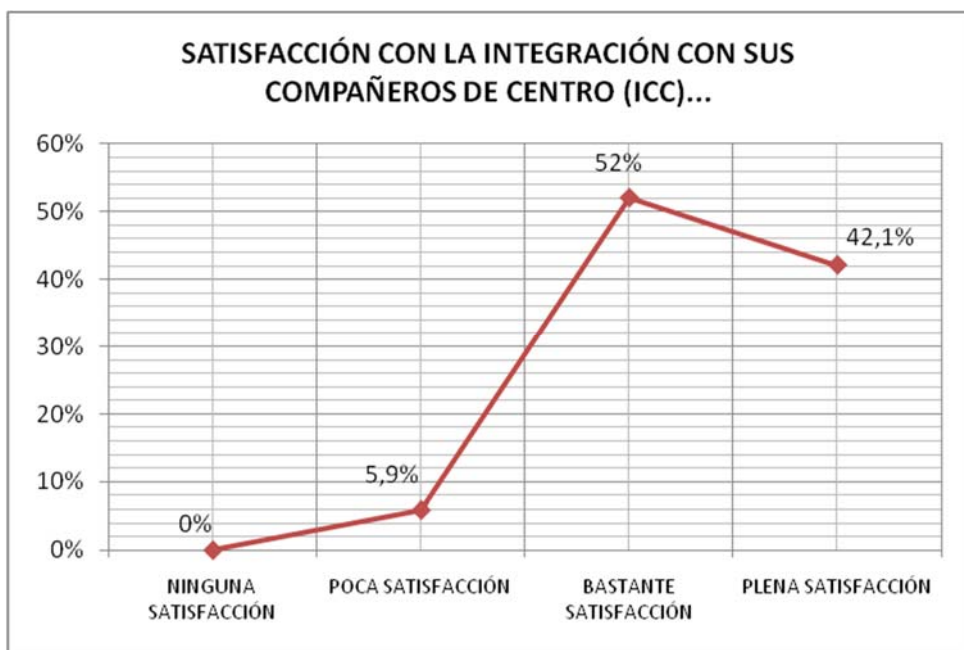


Gráfico 60: Satisfacción del Profesorado con la Integración con sus Compañeros de Centro

Este particular resultado viene también refrendado, a continuación, por los datos obtenidos tras el escrutinio de las respuestas otorgadas a la variable ARC, destinada específicamente a evaluar la ayuda recibida por los colegas durante el día a día laboral y que, con una valoración idéntica de satisfacción (94,1 %), nuevamente confirma la hipótesis de que el clima profesional de los C.P.R. de Granada goza de buena salud.

Siendo más precisos, este hallazgo puede verse detallado en el gráfico 61:



Gráfico 61: Satisfacción del Profesorado con la Ayuda que Recibe de sus Colegas de Centro

En esta misma línea de hallazgos, las relaciones de nuestros docentes sondeados con el resto de sus compañeros de trabajo también son harto satisfactorias para la gran mayoría de los mismos, tanto dentro del horario escolar (RCH) (97,7 %) como fuera del mismo (RFH) (76,9 %), si bien, en este último caso sí que se acusa casi una cuarta parte (23,1 %) de la muestra, que está particularmente descontenta sobre esta cuestión en concreto, por lo que quizá sería interesante mejorar algo más los lazos personales entre estos profesionales para optimizar la calidad de su labor educativa. Un ligero vistazo al gráfico 62 puede ilustrar mejor este hecho:

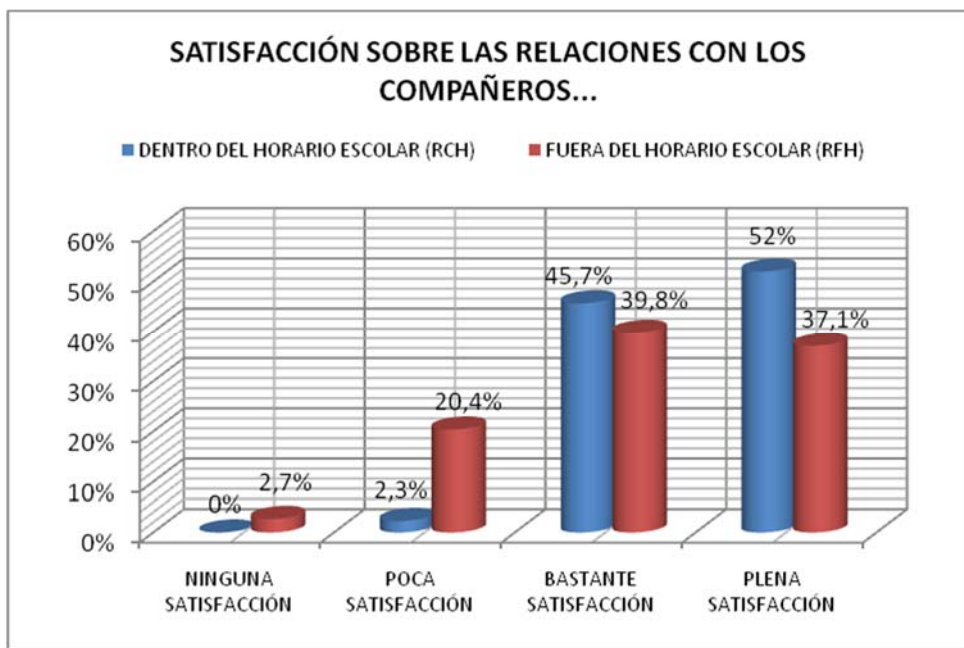


Gráfico 62: Satisfacción del Profesorado Sobre sus Relaciones con los Compañeros Dentro y Fuera del Horario Escolar

Así, tampoco deben extrañarnos en demasía los corolarios desprendidos del análisis de otros indicadores de importancia para todas estas cuestiones, como son, para empezar, el ambiente de trabajo predominante en los C.P.R. granadinos (APC), valorado satisfactoriamente por un 92,3 % de los maestros participantes en esta investigación, o, acto seguido, el nivel de satisfacción de estos profesionales en torno a la posible existencia de problemas, presiones “políticas” o institucionales o conflictos entre compañeros (EPC) que, aunque es de nuevo mayoritariamente positivo (64,7 %) sí que, deja, en este caso, a casi una tercera parte de estos educadores (35,3 %) con un más que evidente mal sabor de boca sobre este tema en particular, y nos invita nuevamente a reflexionar sobre todos los datos obtenidos hasta ahora. En este sentido, los gráficos 63 y 64 son más que elocuente por sí mismos:

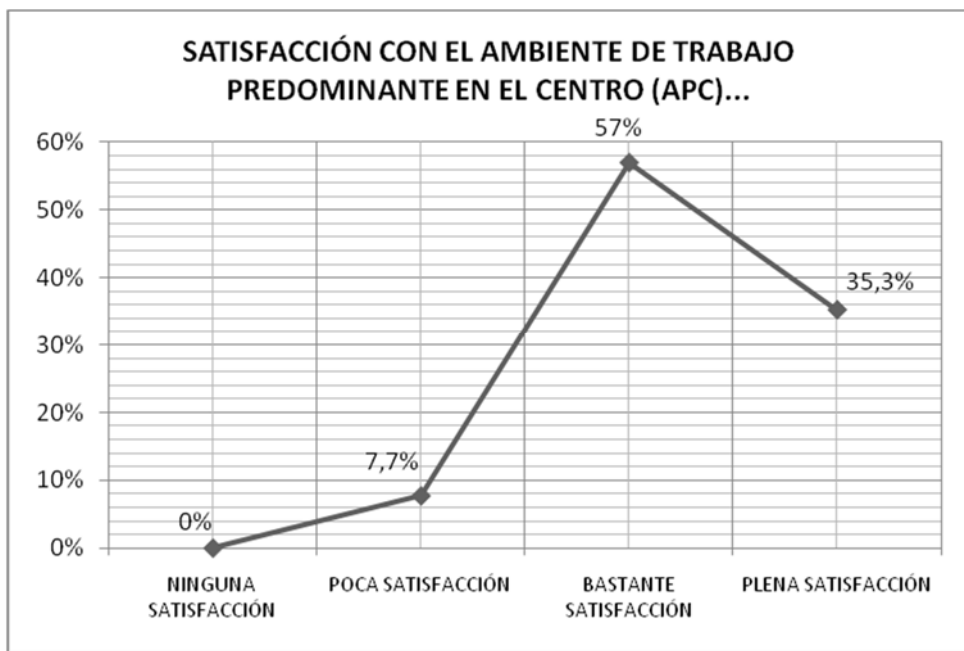


Gráfico 63: Satisfacción del Profesorado con el Ambiente de Trabajo Predominante en el Centro



Gráfico 64: Satisfacción del Profesorado con la Existencia de Problemas, Presiones Políticas, Conflictos Entre Compañeros, etc...

La percepción existente entre estos sujetos, por otra parte, sobre la implicación parental en la tarea de educar a los estudiantes, aunque es igualmente buena, no es tan

elevada como en casos anteriores, precisamente por cuanto podemos verificar cómo, para empezar, la ayuda y apoyo que estos docentes reciben por parte de los padres para tratar con los niños (ARP), sólo satisface bastante o plenamente a un 67,5 % de los encuestados, una proporción significativamente inferior a la observada en otras preguntas de este ámbito de estudio:

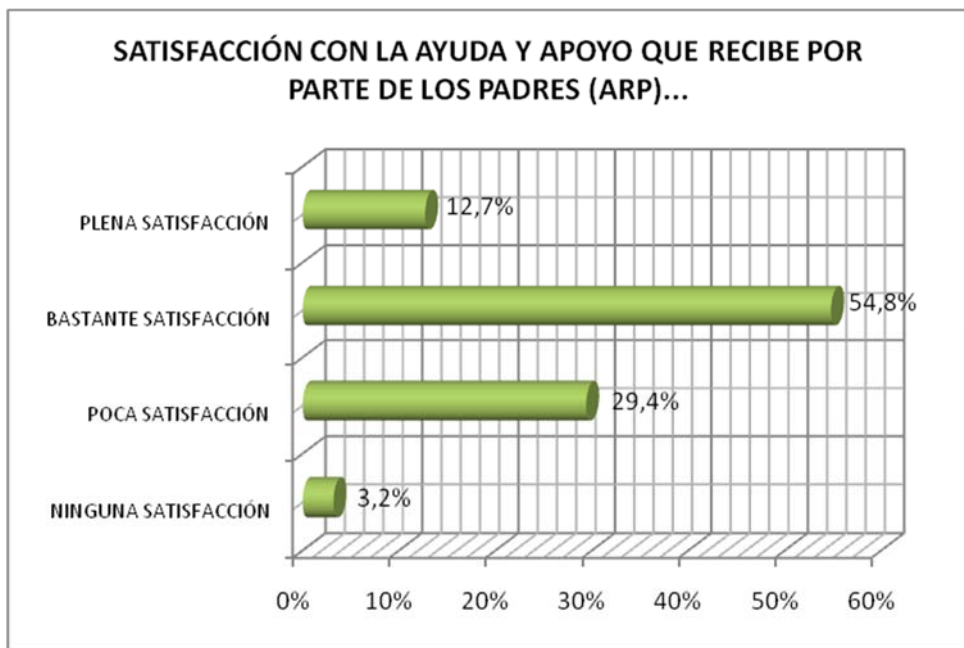


Gráfico 65: Satisfacción del Profesorado con la Ayuda y Apoyo que Recibe por Parte de los Padres

Un comportamiento análogo, aunque algo más consensuado, se ha descrito también entre los enseñantes del medio rural granadino sondeados cuando se les preguntó en el cuestionario por el reconocimiento que los padres de la localidad mostraban hacia su trabajo en general como tutores (RPP), en tanto en cuanto y, tal y como se puede apreciar por el gráfico 66, ha sido objeto de una valoración bastante o plenamente positiva por parte de un 77,3 % de los mismos. Así:

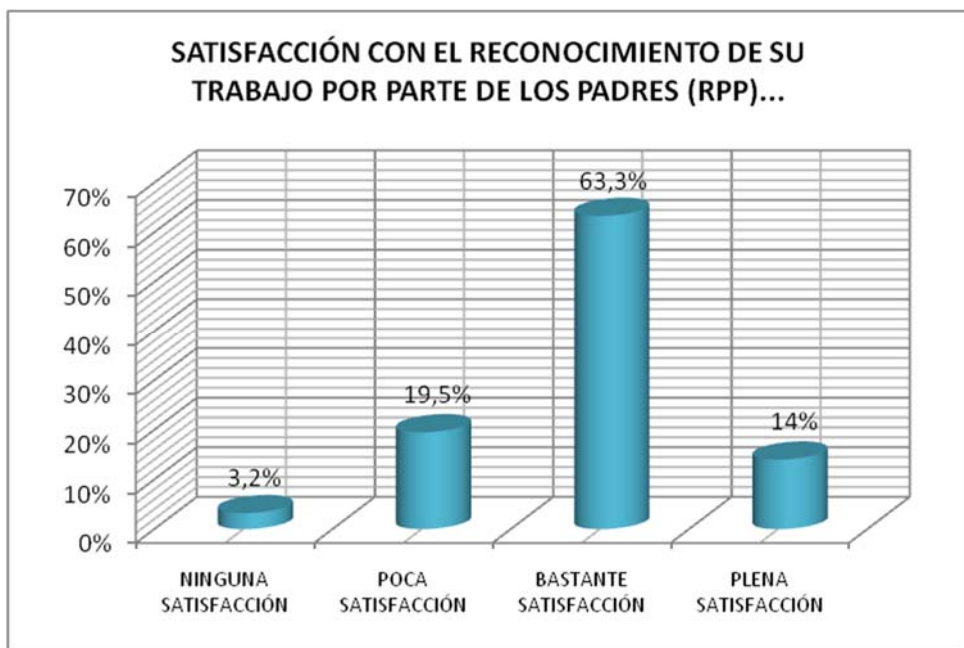


Gráfico 66: Satisfacción del Profesorado con el Reconocimiento de su Trabajo por Parte de los Padres

Quizá los mejores resultados hallados dentro de este particular contexto sean los centrados específicamente en el estado de las relaciones existentes entre profesores y padres (RMC) que, de acuerdo con los datos del gráfico 67, son de bastante o plena satisfacción para un 85 % de la muestra de individuos participante en la investigación, pues si desviamos la atención hacia la ayuda que la familia presta para el desarrollo del trabajo docente (APP), resulta evidente por el escrutinio de respuesta que el nivel de contento desciende más de un 20 % (64,2 %), evidenciando, así, la necesidad de una mayor implicación del entorno más inmediato de los niños en su proceso de formación...



Gráfico 67: Satisfacción del Profesorado con las Relaciones Entre Padres y Profesores

Estos últimos resultados relativos al conteo de frecuencias de la variable APP pueden verificarse detenidamente mediante el estudio del siguiente gráfico:

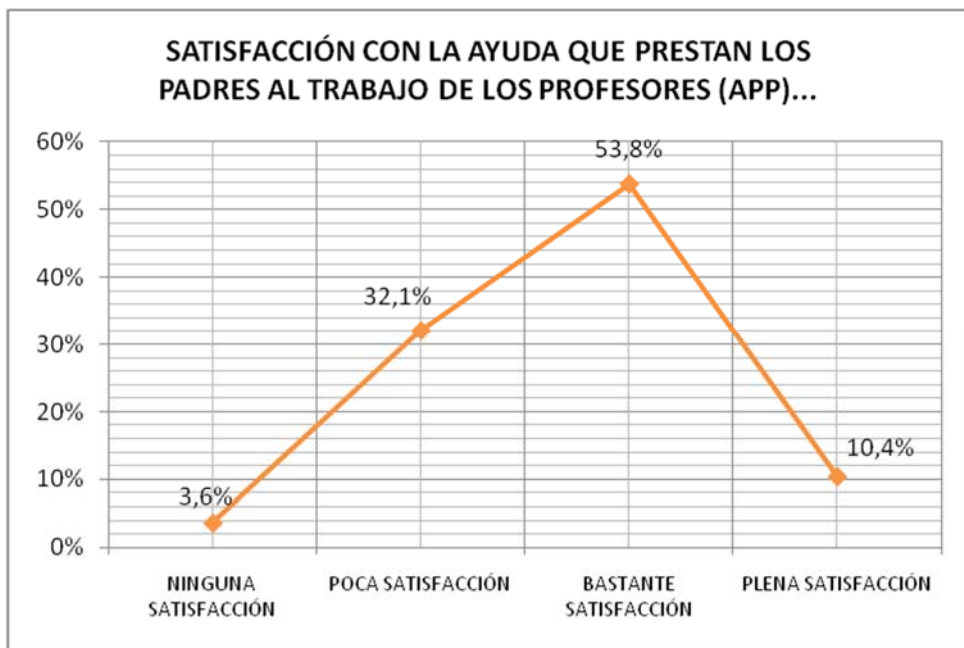


Gráfico 68: Satisfacción del Profesorado con la Ayuda que Prestan los Padres al Trabajo de los Profesores

Con toda seguridad y, como viene siendo habitual en este tipo de trabajos cuando se trata el tema de la escuela rural, quien se lleva la peor parte en todo el proceso de evaluación

es la administración pública nuevamente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011) que, por lo pronto, tiene descontentos a un 56,6 % de estos maestros en lo que se refiere al apoyo que habitualmente brinda a su labor docente (AAP). De esta manera:



Gráfico 69: Satisfacción del Profesorado con el Apoyo de la Administración a la Labor Docente

No obstante, si se enfoca la cuestión desde el prisma de la participación gubernamental en las decisiones cotidianas que deben tomar los C.P.R. granadinos (PDT), la cosa cambia, ya que una amplia mayoría de los encuestados (83,3 %), sí que se siente bastante o plenamente conforme sobre este último aspecto en particular, si bien su felicidad va a durar poco, por cuanto, preguntados estos sujetos, acto seguido por el grado de cooperación de la administración con sus respectivos colegios (CAC), su nivel de entusiasmo decae, tal y como se puede apreciar por el gráfico 71, al 58,4 %, poniendo de manifiesto que casi la mitad del colectivo sondeado (41,6 %) está particularmente descontento sobre este hecho en concreto...

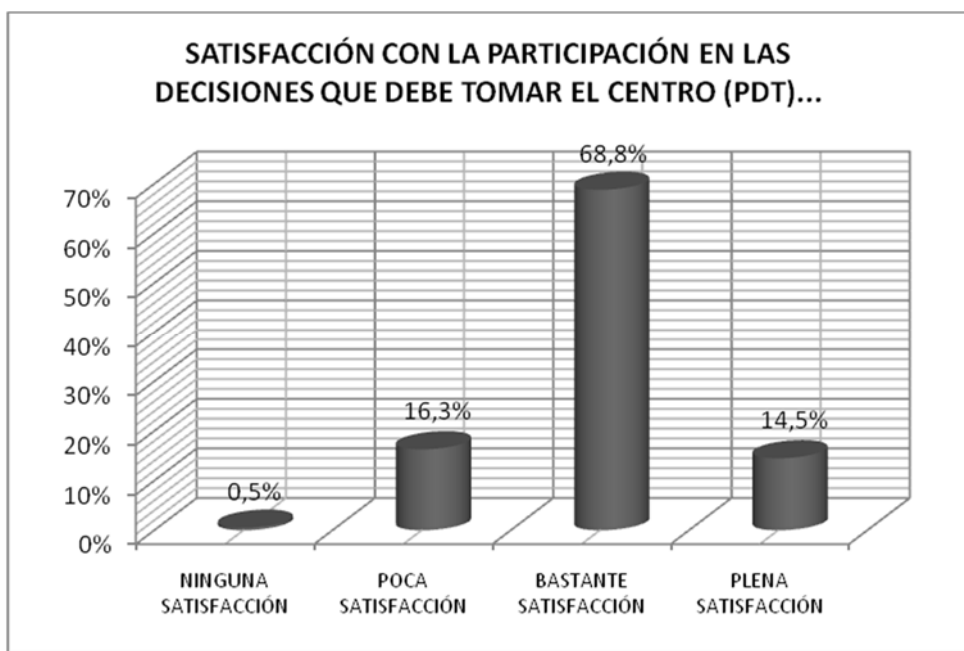


Gráfico 70: Satisfacción del Profesorado con la Participación de la Administración en las Decisiones que Debe Tomar el Centro



Gráfico 71: Satisfacción del Profesorado con la Cooperación de la Administración con el Centro

Las relaciones y el ambiente de trabajo cotidiano con la dirección del C.P.R. (RTD), por su parte y, sin embargo, sí que están bien valoradas por la muestra de estudio participante en la investigación, en tanto en cuanto un 90,5 % de individuos de la misma afirman sentirse bastante o totalmente satisfechos al respecto, en contraste con el 9,5 % restante, que acusa, en diversos grados, un manifiesto descontento sobre esta cuestión. Más concretamente:

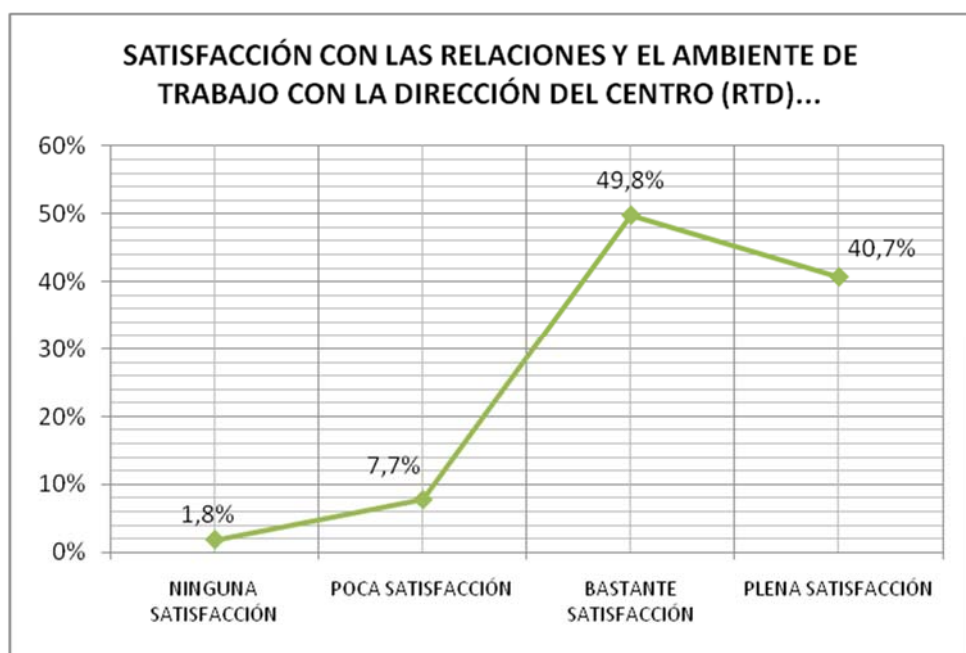


Gráfico 72: Satisfacción del Profesorado Respecto a las Relaciones y el Ambiente de Trabajo con la Dirección del Centro

La implicación, asimismo, de otros miembros notables de la comunidad educativa, a saber: asociaciones de vecinos, entidades deportivas y culturales, colectivos civiles, etc... (CCE) en la vida cotidiana de los colegios rurales granadinos apenas consigue pasar la evaluación de nuestros profesores eficazmente, ya que tan sólo un 56,6 % de los mismos dice estar bastante o plenamente satisfecho sobre el papel que estos grupos sociales están jugando en el día a día de sus escuelas, un resultado algo parco comparado con todos los anteriores que evidencia, a todas las luces, la necesidad de aumentar el compromiso de todos con la

educación de los niños que viven en el campo, futuros ciudadanos de la Sociedad de la Información, al fin y al cabo...

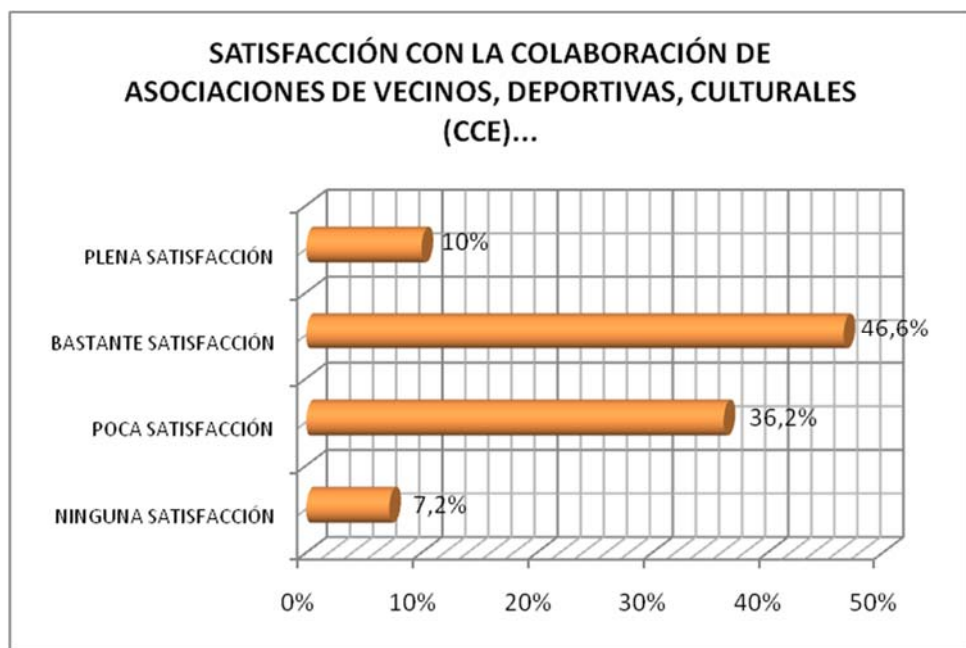


Gráfico 73: Satisfacción del Profesorado con la Colaboración de Asociaciones de Vecinos, Deportivas, Culturales, etc...

En último lugar y, siguiendo con la línea de trabajo marcada en el presente análisis, está el estudio de la variable GSA, que sintetiza la valoración general de los encuestados respecto al estado de sus relaciones personales y profesionales con el entorno del C.P.R. y que, tal y como se puede apreciar por el gráfico 74, revela que existe un buen ambiente de colaboración entre padres, profesores, P.A.S., alumnos y vecindario, por cuanto algo más de un 91 % (91,4 %) de los participantes en el estudio no tiene problemas a la hora de pronunciarse como abiertamente contento sobre el particular. De esta forma:



Gráfico 74: Satisfacción General del Profesorado Respecto a su Relación con la Comunidad Educativa del C.P.R.

Pasemos ahora a examinar los resultados del análisis de contingencias efectuado sobre los ítems que componen esta dimensión del instrumento...

4.2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Si ponemos el foco de atención de este trabajo en el contraste inferencial que, en función del género (SEX) y del nivel máximo de formación académica (NAM) de los profesores rurales granadinos sondeados, se ha realizado sobre las preguntas que integran el bloque temático del cuestionario de relaciones personales y profesionales de estos sujetos con la comunidad educativa del C.P.R., los resultados que se consiguen son los que se detallan a continuación ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$):

| ÍTEMS | GÉNERO (SEX) | | | | NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NAM) | | | |
|-------|--------------|---------|---------|----------|---|----------|----------|------------------|
| | U | W | Z | P (SIG.) | G.L. | χ^2 | P (SIG.) | CASOS VÁLIDOS |
| GAA | 5412,5 | 8493,5 | - 0,443 | 0,658 | 8 | 3,366 | 0,909 | 221 |
| AIP | 5253 | 15549 | - 0,819 | 0,413 | 8 | 9,422 | 0,308 | 221 |
| ANC | 5340 | 15636 | - 0,582 | 0,560 | 12 | 9,464 | 0,663 | 221 |
| CDA | 5006 | 15302 | - 1,438 | 0,151 | 8 | 2,439 | 0,965 | 221 |
| RNC | 5256 | 15552 | - 0,803 | 0,422 | 12 | 4,612 | 0,970 | 221 |
| PCA | 5302,5 | 15598,5 | - 0,692 | 0,489 | 12 | 8,077 | 0,779 | 221 |
| ICC | 4793 | 15089 | - 1,949 | 0,051 | 8 | 12,058 | 0,149 | 221 |
| ARC | 4737,5 | 15033,5 | - 2,082 | 0,037** | 8 | 24,508 | 0,002** | 221 |
| RCH | 4791 | 15087 | - 1,980 | 0,048** | 8 | 24,451 | 0,002** | 221 |
| RFH | 5247,5 | 15543,5 | - 0,774 | 0,439 | 12 | 95,763 | 0,000** | 221 |
| APC | 5523 | 8604 | - 0,135 | 0,892 | 8 | 12,988 | 0,112 | 221 |
| EPC | 4994,5 | 15290,5 | - 1,350 | 0,177 | 12 | 14,501 | 0,270 | 221 |
| ARP | 4599 | 7680 | - 2,395 | 0,017** | 12 | 11,566 | 0,481 | 221 |
| RPP | 5098 | 8179 | - 1,229 | 0,219 | 12 | 10,499 | 0,572 | 221 |
| RMC | 5475 | 8556 | - 0,273 | 0,785 | 12 | 14,201 | 0,288 | 221 |
| APP | 5060 | 8141 | - 1,265 | 0,206 | 12 | 14,389 | 0,275 | 221 |
| AAP | 5308 | 15604 | - 0,642 | 0,521 | 12 | 16,358 | 0,175 | 221 |
| PDT | 4944 | 15240 | - 1,706 | 0,088 | 12 | 5,557 | 0,937 | 221 |
| CAC | 4890 | 15186 | - 1,653 | 0,098 | 12 | 8,511 | 0,744 | 221 |
| RTD | 4843 | 15139 | - 1,797 | 0,072 | 12 | 15,289 | 0,226 | 221 |
| CCE | 5061 | 15357 | - 1,232 | 0,218 | 12 | 14,573 | 0,266 | 221 |
| GSA | 5256 | 15552 | - 0,854 | 0,393 | 8 | 8,922 | 0,349 | 221 |

Tabla 8: Resultados de las Pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson

Una primera panorámica indica que, en función del género de estos docentes (SEX) y, para empezar, se han revelado tres aspectos fundamentales en los que se detectan diferencias estadísticamente significativas tras la utilización contingente de la prueba U de Mann – Whitney ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$). Veámoslas con más detenimiento...

La primera cuestión interesante tiene que ver directamente con la ayuda que se recibe a diario por parte de los colegas y demás compañeros de trabajo del centro (ARC) y que, tal y como se puede apreciar, de acuerdo a los resultados aportados en el gráfico 75, satisface de manera más notoria a las mujeres (60,2 %) que a los hombres (34 %), hecho este que pone sobre el tapete dos realidades fundamentales: la primera, que se mantiene la tendencia de la hembra a estar más contenta que los varones respecto a casi todo lo que tiene que ver con la profesión docente en el medio rural, y la segunda, que, pese a los datos obtenidos, es fácilmente verificable que el nivel de ayuda que prestan los compañeros tampoco parece especialmente bueno en caso de emergencia, o, al menos, por género, no se percibe como especialmente adecuado. En ese sentido...

Tabla de Contingencia

| | | LA AYUDA QUE RECIBE DE SUS COLEGAS (ARC)... | | | Total |
|-------|--------|--|--------------------------|-----------------------|-------|
| | | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| SEX | Hombre | 1,4% | 15,4% | 18,6% | 35,3% |
| | Mujer | 4,5% | 35,3% | 24,9% | 64,7% |
| Total | | 5,9% | 50,7% | 43,4% | 100% |

Si la lectura exhaustiva de los datos numéricos resulta más árida, cosa bastante habitual, por otra parte, siempre podemos recurrir, para su mejor interpretación, a su respectiva representación gráfica. De esta forma, si fijamos nuestra vista en las cifras aportadas por el gráfico 75:

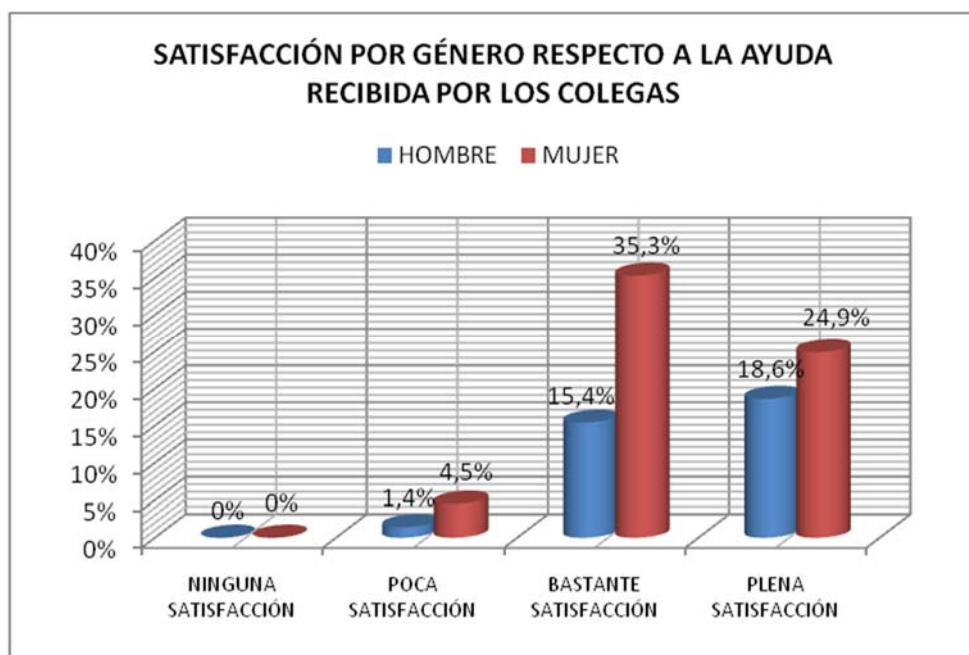


Gráfico 75: Satisfacción por Género del Profesorado con la Ayuda Recibida por Otros Colegas

No menos interesante resulta, por otra parte, el siguiente contraste, cuyos resultados podemos estudiar a partir de los siguientes datos:

Tabla de Contingencia

| | | LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS DENTRO DEL HORARIO ESCOLAR (RCH)... | | | Total |
|-------|--------|---|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| SEX | Hombre | 0% | 14% | 21,3% | 35,3% |
| | Mujer | 2,3% | 31,7% | 30,8% | 64,7% |
| Total | | 2,3% | 45,7% | 52, % | 100% |



Gráfico 76: Satisfacción por Género del Profesorado Respecto a las Relaciones con los Compañeros Dentro del Horario Escolar

En ellos se puede ratificar el hallazgo obtenido inmediatamente antes, ya que, en análoga proporción, las mujeres (62,5 %) se sienten bastante más complacidas que los hombres (35,3 %) al valorar el estado de sus relaciones con el resto de compañeros del C.P.R. dentro del horario escolar (RCH), lo que implica que el ambiente de trabajo y el apoyo que se prestan entre sí los varones es sano, aunque no todo lo bueno que cabría esperar, por no mencionar que algo parecido ocurre cuando se trata el tema de los padres. De esta forma:

Tabla de Contingencia

| | | LA AYUDA Y APOYO QUE RECIBE POR PARTE DE LOS PADRES (ARP)... | | | | |
|-------|--------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| SEX | Hombre | ,9% | 14% | 17,6% | 2,7% | 35,3% |
| | Mujer | 2,3% | 15,4% | 37,1% | 10% | 64,7% |
| Total | | 3,2% | 29,4% | 54,8% | 12,7% | 100% |



Gráfico 77: Satisfacción por Género del Profesorado Respecto a la Ayuda y Apoyo Recibido por Parte de los Padres

En este caso, aunque, efectivamente, las mujeres (47,1 %) siguen siendo el colectivo más satisfecho de la muestra de trabajo cuando se trata de considerar la ayuda y el apoyo que recibe el profesorado del medio rural por parte de los padres (ARP), es evidente que hay todavía mucho camino que recorrer en este asunto en particular, ya que, comparativamente, esta cifra no es, ni de lejos, de las mejores que se puede tener en estas circunstancias, lo que debería constituir entre los miembros del centro un interesante ejercicio de debate...

Tabla de Contingencia

| | | LA AYUDA QUE RECIBE DE SUS COLEGAS (ARC)... | | | |
|-------|--------------|---|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| NAM | Diplomatura | 4,1% | 38% | 34,8% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,5% | 11,8% | 8,1% | 20,4% |
| | Experto | ,5% | ,0% | ,5% | ,9% |
| | Máster | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| Total | | 5,9% | 50,7% | 43,4% | 100 % |

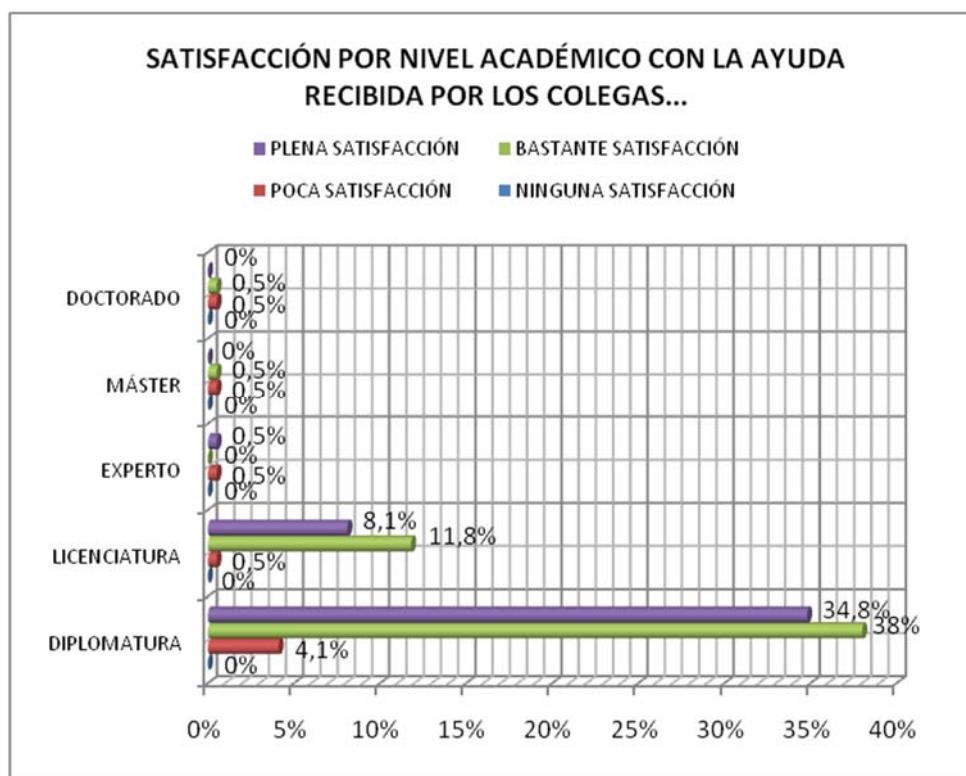


Gráfico 78: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Ayuda Recibida por los Colegas

El nivel máximo de estudios alcanzado (NAM) por los maestros que han tomado parte en esta investigación también ha revelado la existencia de tres cuestiones fundamentales en las que se aprecian sendas diferencias estadísticamente significativas; una de ellas es precisamente la ayuda recibida por los colegas (ARC) que, siguiendo con la propensión marcada en ámbitos anteriores, parece agradar visiblemente más a aquellos individuos con menor grado de formación académica inicial, ya que, como se puede apreciar, tras la observación del gráfico 78, son los diplomados los que más satisfechos se encuentran sobre esta cuestión en concreto (72,8 %), en claro contraste con todo aquel que ostenta algún postgrado, y cuya frecuencia de valoración bien puede ser tildada de exigua.

Así mismo, otro factor que también ha vuelto a hacer acto de presencia en nuestro análisis inferencial, ha sido la variable RCH, encargada de reunir las valoraciones de nuestros maestros del medio rural de la provincia de Granada acerca del estado de sus relaciones con los compañeros dentro del horario escolar y que, tal y como se puede inferir, tras una detenida interpretación de la tabla y el gráfico 79, también mantiene ese comportamiento de supremacía de los diplomados universitarios (75,5 %) sobre el resto de colectivos sondeados, al ser estos quienes más satisfechos se encuentran sobre este tema específicamente; así, los resultados obtenidos tras el establecimiento de esta contingencia son los que se ofrecen a continuación al lector:

Tabla de Contingencia

| | | LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS DENTRO DEL HORARIO ESCOLAR (RCH)... | | | Total |
|-------|--------------|---|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| NAM | Diplomatura | 1,4% | 33,9% | 41,6% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,5% | 10,4% | 9,5% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,5% | ,5% | ,9% |
| | Máster | ,0% | ,9% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,5% | ,0% | ,5% | ,9% |
| Total | | 2,3% | 45,7% | 52,0% | 100% |

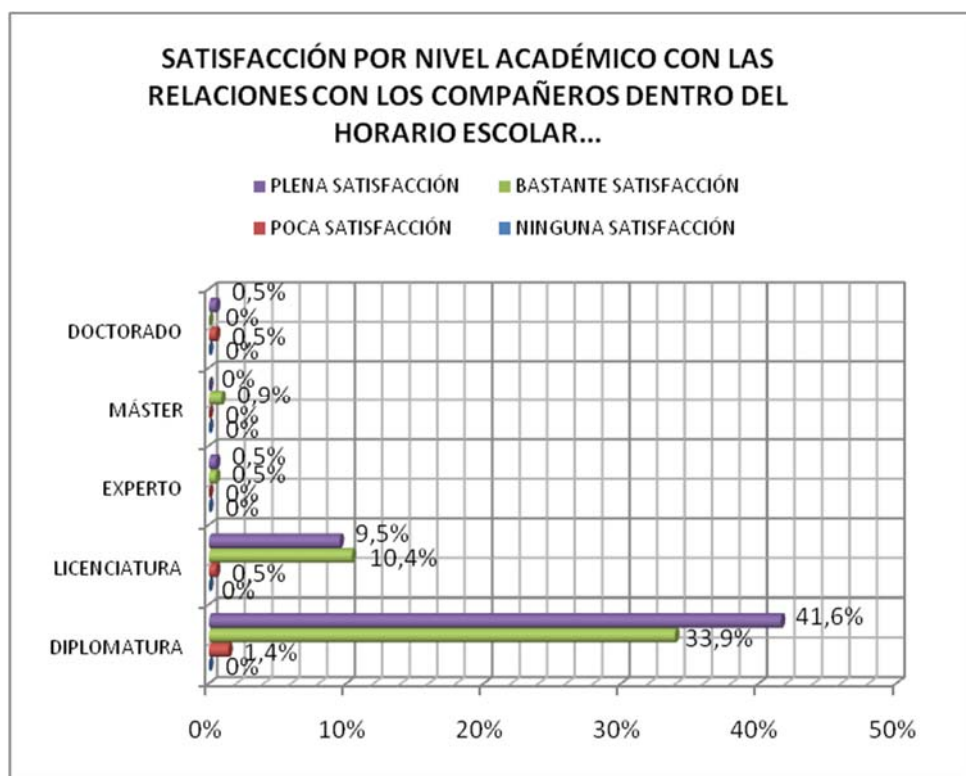


Gráfico 79: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Relaciones con los Compañeros Dentro del Horario Escolar

El tercer aspecto a considerar, según el nivel académico de la muestra tomada para este trabajo, también tiene que ver con el estado de las relaciones personales y profesionales de nuestros encuestados con sus respectivos compañeros de trabajo, pero esta vez fuera de las horas de trabajo (RFH), una variable decisiva que nos ayuda a valorar si, efectivamente, las interacciones entre estos enseñantes son tan buenas como en apariencia indican los resultados obtenidos hasta la presente o si, por el contrario, los datos ponen de relieve otra realidad distinta a la retratada.

A decir verdad, la evaluación obtenida, aunque visiblemente positiva, no es tan buena como cabría esperar, dadas las circunstancias: nuevamente los diplomados universitarios, por su número, son el colectivo más evidentemente conforme respecto al trato que tienen con sus compañeros fuera de las aulas (58,4 %), si bien, casi un 20 % de ellos (18,5 %) sí que muestra su descontento sin tapujos sobre esta cuestión en concreto, algo que no había ocurrido hasta ahora y que puede invitarnos a pensar que, quizá, esta “camaradería” que existe dentro del C.P.R. sea más fruto de la ética y del cumplimiento de unas normas profesionales de trabajo que de la predominancia de un ambiente sano, afable y relajado de convivencia entre los miembros del claustro. En cualquier caso y, como punto final al estudio de esta dimensión del cuestionario, la decisión definitiva, tras una exhaustiva revisión de la tabla y el gráfico 80, la tiene el lector, como no podía ser de otra forma:

Tabla de Contingencia

| | | LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR (RFH)... | | | | Total |
|-------|--------------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | |
| NAM | Diplomatura | ,9% | 17,6% | 30,3% | 28,1% | 76,9% |
| | Licenciatura | ,5% | 2,3% | 8,6% | 9% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,5% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Máster | ,5% | ,0% | ,5% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,9% | ,0% | ,0% | ,0% | ,9% |
| Total | | 2,7% | 20,4% | 39,8% | 37,1% | 100% |

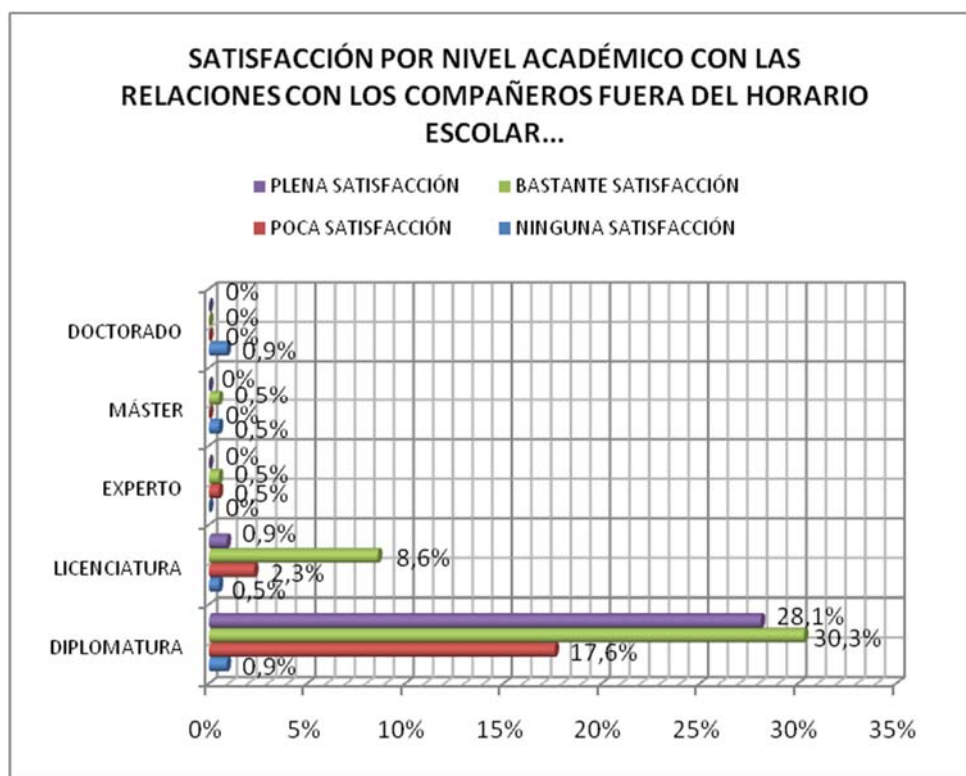


Gráfico 80: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Relaciones con los Compañeros Fuera del Horario Escolar

5.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA REALIZACIÓN PROFESIONAL

5.1.- ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DE LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA DIMENSIÓN DE ESTUDIO

La satisfacción por el logro profesional y el sentido de la autorrealización son dos factores tan esenciales para el correcto desarrollo personal y psicológico del ser humano que, tal y como decíamos antes, no se podían obviar de ninguna manera en una investigación como esta, tan dedicada a la figura del docente rural (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; DRIS MOHAND, Y., 2012; GOLEMAN, D., 1995; SPITZER, M., 2006; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005). Con esa visión de compromiso, nace la presente dimensión del cuestionario, centrada en esa sensación de complitud, y en la cual se han obtenido los siguientes resultados:

| ITEMS | NINGUNA SATISFACCIÓN | | POCA SATISFACCIÓN | | BASTANTE SATISFACCIÓN | | PLENA SATISFACCIÓN | | TOTAL | | | |
|-------|----------------------|------|-------------------|------|-----------------------|------|--------------------|------|-------|-----|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | \bar{X} | σ_x |
| ELP | 1 | 0,5 | 9 | 4,1 | 141 | 63,8 | 70 | 31,7 | 221 | 100 | 3,27 | 0,55 |
| RST | 19 | 8,6 | 74 | 33,5 | 107 | 48,4 | 21 | 9,5 | 221 | 100 | 2,59 | 0,77 |
| SAP | 23 | 10,4 | 88 | 39,8 | 95 | 43 | 15 | 6,8 | 221 | 100 | 2,46 | 0,77 |
| TEP | 21 | 9,5 | 86 | 38,9 | 95 | 43 | 19 | 8,6 | 221 | 100 | 2,51 | 0,78 |
| PPP | 19 | 8,6 | 105 | 47,5 | 81 | 36,7 | 16 | 7,2 | 221 | 100 | 2,43 | 0,75 |
| FAD | 32 | 14,5 | 100 | 45,2 | 79 | 35,7 | 10 | 4,5 | 221 | 100 | 2,30 | 0,77 |
| FAR | 14 | 6,3 | 60 | 27,1 | 133 | 60,2 | 14 | 6,3 | 221 | 100 | 2,67 | 0,69 |
| PPE | 2 | 0,9 | 27 | 12,2 | 155 | 70,1 | 37 | 16,7 | 221 | 100 | 3,03 | 0,57 |
| PPR | 7 | 3,2 | 48 | 21,7 | 134 | 60,6 | 32 | 14,5 | 221 | 100 | 2,86 | 0,68 |
| RDC | 1 | 0,5 | 10 | 4,5 | 124 | 56,1 | 86 | 38,9 | 221 | 100 | 3,33 | 0,58 |
| LAD | 0 | 0 | 21 | 9,5 | 100 | 45,2 | 100 | 45,2 | 221 | 100 | 3,36 | 0,64 |
| CMT | 8 | 3,6 | 58 | 26,2 | 117 | 52,9 | 38 | 17,2 | 221 | 100 | 2,84 | 0,74 |
| PCT | 1 | 0,5 | 17 | 7,7 | 161 | 72,9 | 42 | 19 | 221 | 100 | 3,10 | 0,52 |
| IRL | 1 | 0,5 | 60 | 27,1 | 130 | 58,8 | 30 | 13,6 | 221 | 100 | 2,86 | 0,63 |
| OAD | 19 | 8,6 | 38 | 17,2 | 119 | 53,8 | 45 | 20,4 | 221 | 100 | 2,86 | 0,83 |
| CTC | 0 | 0 | 18 | 8,1 | 150 | 67,9 | 53 | 24 | 221 | 100 | 3,16 | 0,54 |
| CMP | 0 | 0 | 49 | 22,2 | 141 | 63,8 | 31 | 14 | 221 | 100 | 2,92 | 0,59 |
| GSL | 0 | 0 | 15 | 6,8 | 167 | 75,6 | 39 | 17,6 | 221 | 100 | 3,11 | 0,48 |
| GSG | 0 | 0 | 15 | 6,8 | 164 | 74,2 | 42 | 19 | 221 | 100 | 3,12 | 0,49 |

Tabla 9: Estadísticos Descriptivos y Frecuencias de los Ítems de la Quinta Dimensión del Instrumento

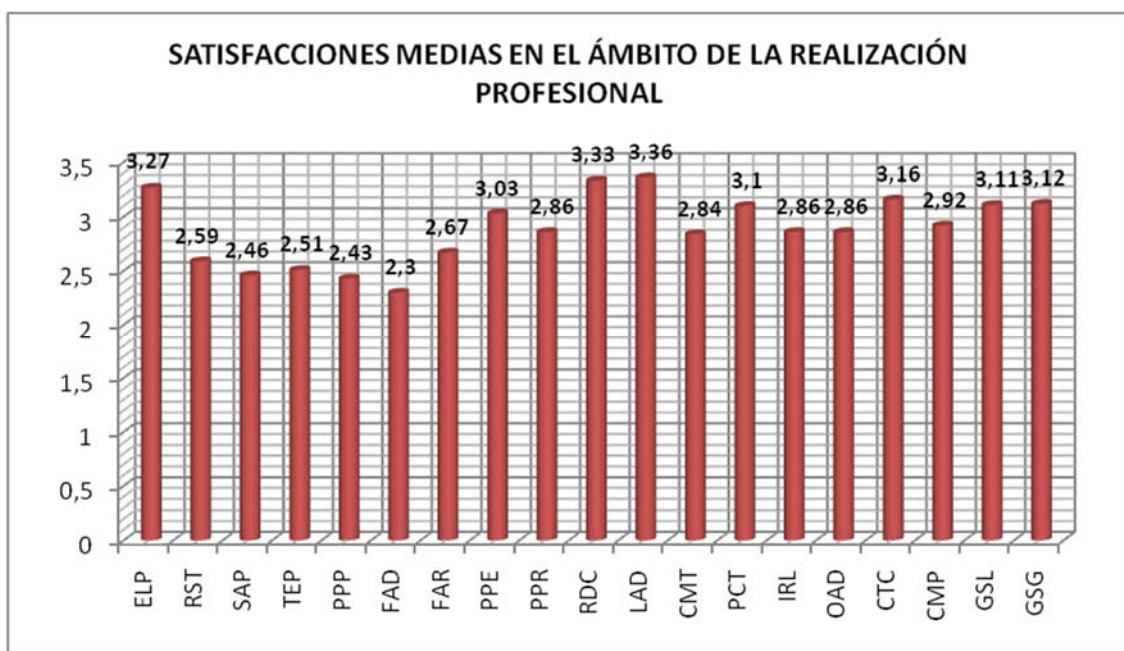


Gráfico 81: Satisfacción Media del Profesorado en los Ítems que Componen el Ámbito de Estudio de la Realización Profesional

Es destacable, a manera de comienzo, observar nuevamente cómo las puntuaciones medias de satisfacción obtenidas en este ámbito, y cuya representatividad queda garantizada por estar sus desviaciones típicas asociadas variando dentro del intervalo $[0,48 - 0,83]$, esto es, muy próximas a la unidad, oscilan dentro del margen de referencia $[2,30 - 3,36]$, a saber, manifestando desde un ligero descontento hasta una más que clara aprobación, hecho este que, en contraste con otros estudios al respecto sobre análogo contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), nos invita a pensar que la percepción de estos maestros acerca de su realización personal y profesional está empezando a cambiar visiblemente, y la escuela rural está dejando de ser vista como un destino de *"forzoso destierro"*, en este sentido, los dos aspectos mejor valorados por los encuestados han sido la libertad y autonomía docente (LAD) y el respaldo con el que cuentan por parte de sus respectivos centros de trabajo (RDC).

Un primer caso ilustrativo de esta situación viene precisamente tras el estudio de las frecuencias de respuesta otorgadas a la primera pregunta de este bloque del cuestionario. Así:

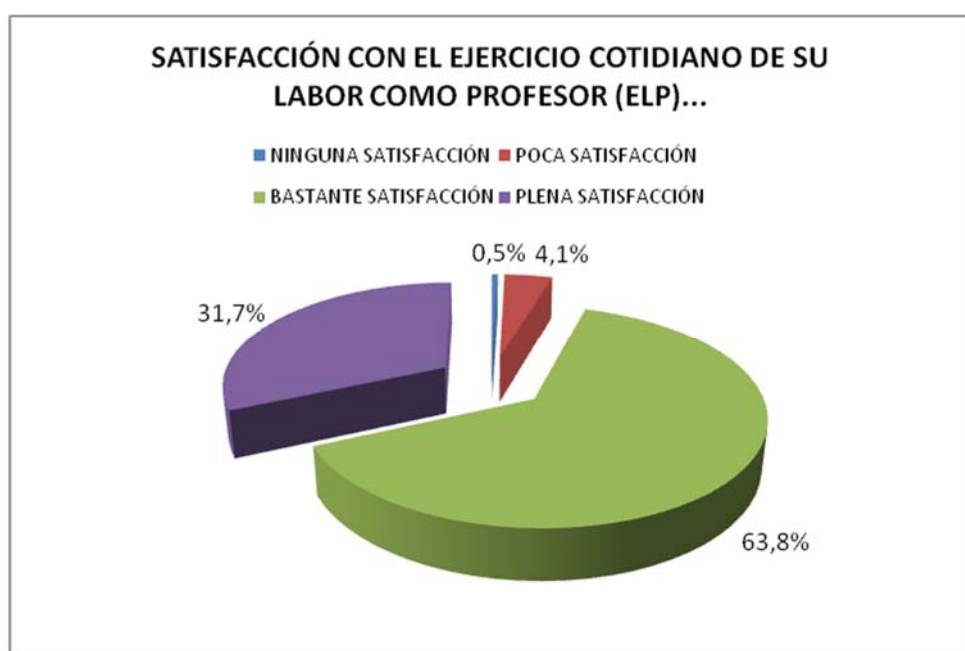


Gráfico 82: Satisfacción del Profesorado con el Ejercicio Cotidiano de su Labor Docente

En el gráfico 82 se puede apreciar perfectamente cómo casi la totalidad de los participantes en este estudio (95,5 %), en clara relación con el resultado anterior, se encuentran bastante o totalmente satisfechos con el ejercicio cotidiano de su labor como profesores (ELP), dato que pone de relieve el cómo, poco a poco, la enseñanza en el medio rural va aportando a estos profesionales pequeñas compensaciones que convergen hacia la autorrealización...

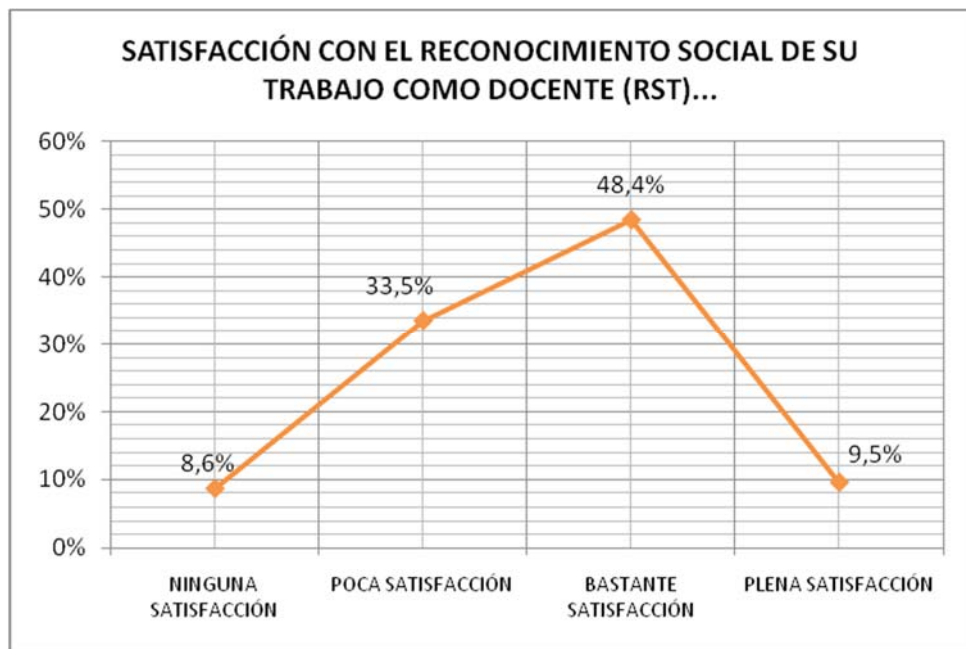


Gráfico 83: Satisfacción del Profesorado con el Reconocimiento Social de su Trabajo Como Docente

No ha ocurrido así, sin embargo, ni con el reconocimiento social del trabajo docente (RST), ni con la retribución económica otorgada a la actividad de nuestros educadores (SAP), dos aspectos que sólo han generado la satisfacción mayoritariamente escasa de un 57,9 % y un 49,8 % de estos enseñantes respectivamente, y que han dejado unas tasas de descontento que, en el mejor de ambos casos, supera el 42 % (42,1 %), lo que no hace sino evidenciar la necesidad de seguir apostando, tanto por la mejora de la consideración sociocultural del maestro rural como por la revisión de sus condiciones laborales. De esta manera:



Gráfico 84: Satisfacción del Profesorado con la Retribución Económica de su Actividad Profesional

Este malestar general de los participantes en el estudio también se ha trasladado a otras cuestiones de similar relevancia para el ejercicio de la profesión como, por ejemplo y, para empezar, las tensiones y el estrés que habitualmente comporta la actividad docente, sobre todo en un medio tan particular como el rural (TEP) y que, tal y como se puede apreciar por el gráfico 85, genera una insatisfacción bastante o plena en algo más de la mayoría de estos sujetos (51,6 %)...

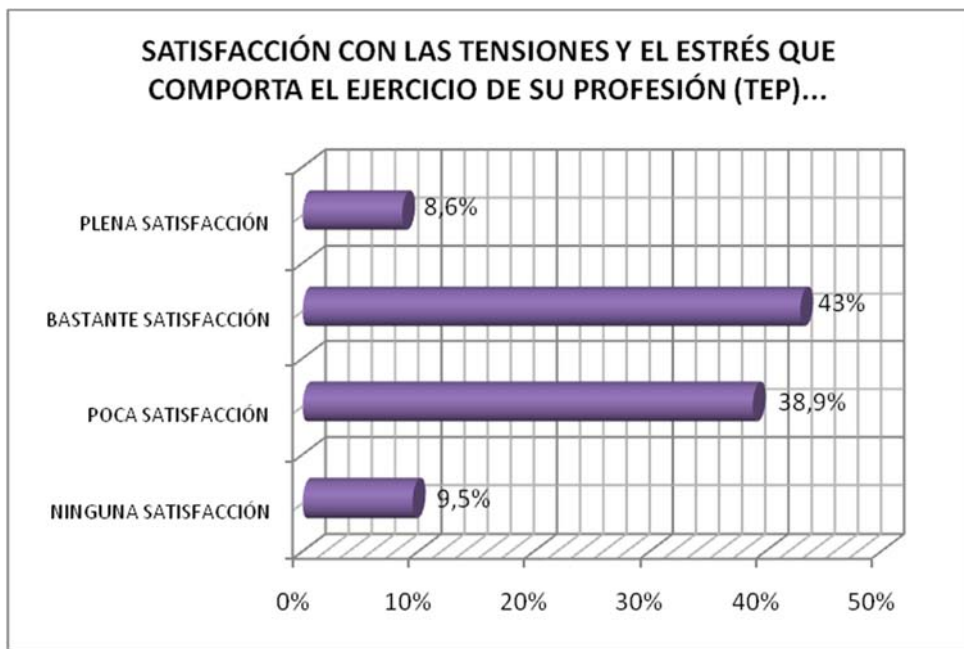


Gráfico 85: Satisfacción del Profesorado con las Tensiones y el Estrés que Comporta el Ejercicio de su Profesión

De igual forma, un descontento todavía mayor (56,1 %), si cabe, aparece cuando se preguntó a estos maestros por las posibilidades de promoción de las que disponían, tanto a nivel profesional como académico (PPP), un factor este que solamente dejaba abiertamente complacidos a algo más de un 40 % de los mismos (43,9 %) y que, desde luego, merece ser estudiado con más detenimiento. Así:



Gráfico 86: Satisfacción del Profesorado con las Posibilidades de Promoción, Tanto Profesional Como Académica, de las que Dispone

La forma de acceso a la labor docente (FAD) que, en este caso, y por la naturaleza de los centros que toman parte en esta investigación, sólo puede ser la de concurso – oposición público, es, quizá, uno de los elementos de la profesión que mayor decepción generan, en tanto en cuanto y, tal y como indica el gráfico 87, deja con mal sabor de boca a un importante 59,7 % de estos educadores e invita, cuando menos, a una reflexión, ya solicitada, por otra parte, en otros sectores sociales, para reconsiderar el actual sistema de ingreso en la función pública, por considerarlo obsoleto. En ese sentido...

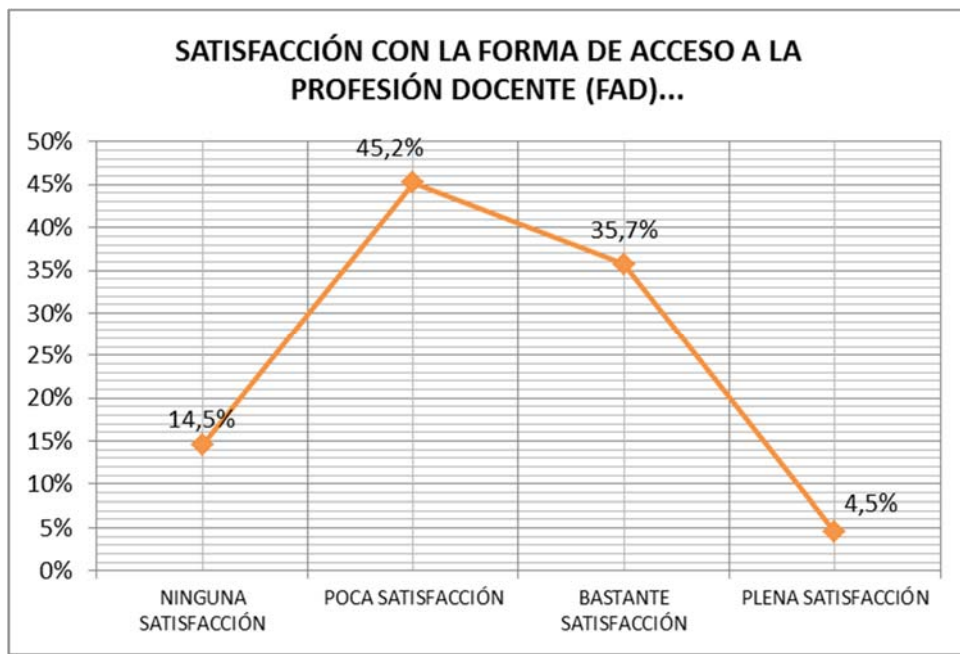


Gráfico 87: Satisfacción del Profesorado con la Forma de Acceso a la Profesión Docente

Irónicamente y, a pesar de todo lo dicho anteriormente, la forma particular de acceder a su destino profesional en el medio rural (FAR), pese a provocar cierta desazón (33,4 %), sí que genera satisfacción mayoritaria en los encuestados, ya que, tal y como revela el gráfico 88, una abierta mayoría de los mismos (66,5 %) se pronuncia como bastante o totalmente complacida al respecto, con lo que, a la vista de estos hechos, parece que lo que más molesto resulta para nuestros profesionales es la oposición en sí, que no tanto el actual sistema de traslados:



Gráfico 88: Satisfacción del Profesorado con la Forma de Acceso a su Destino Profesional en el Medio Rural

Otra curiosa contradicción es la que surge de cotejar los ítems PPE y PPR, interesados por la preparación profesional de estos individuos para ejercer como educadores, tanto a nivel general como en el campo específicamente, por cuanto, y en amplio contraste con la actual literatura existente al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010b; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), ambos factores constituyen objeto de satisfacción por parte de un 86,8 % y un 75,1 % de los mismos respectivamente, algo, cuando menos curioso, sobre todo habida cuenta de la habitual acusación que estos colectivos formulan a las Facultades de Educación de no formarles adecuadamente para desempeñar su trabajo en el medio rural:

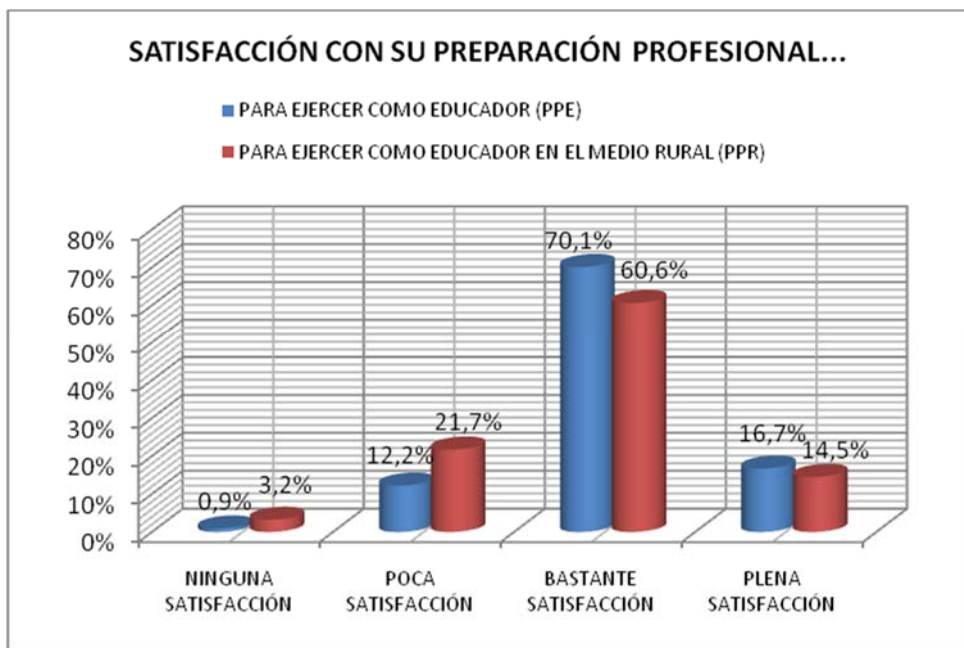


Gráfico 89: Satisfacción del Profesorado con su Preparación Profesional Para Ejercer Como Educador Tanto en General Como en el Medio Rural

Aún así, ha habido bastantes ítems en los que el resultado obtenido ha sido, por lo general, bastante más positivo que lo que hemos venido analizado hasta ahora. Por ejemplo:

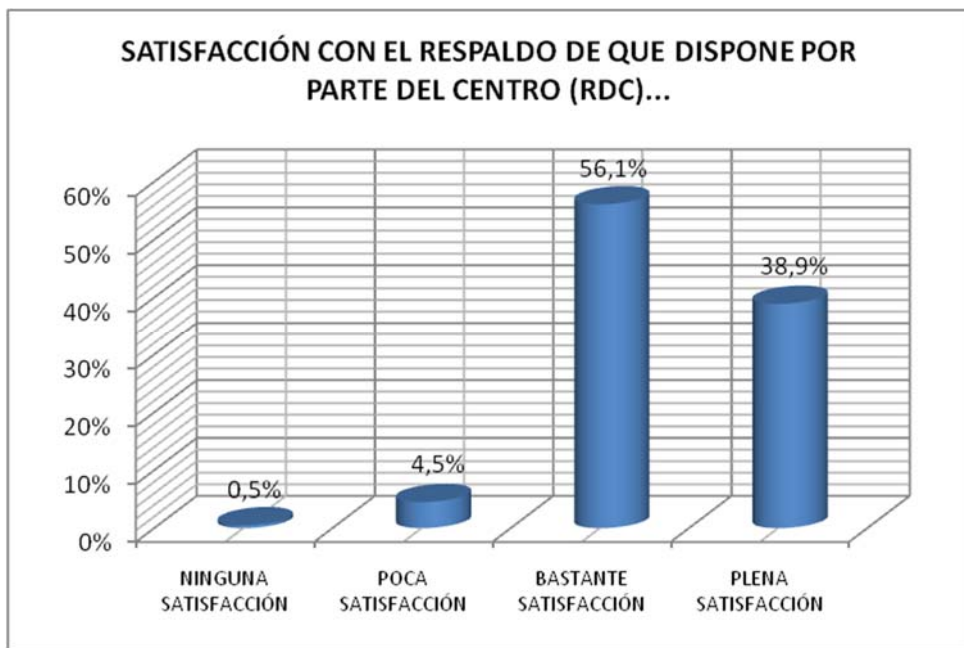


Gráfico 90: Satisfacción del Profesorado con el Respaldo de que Dispone por Parte del Centro

Más de un 90 % de los maestros rurales encuestados se siente, por lo general bastante o plenamente satisfecho tanto con el respaldo de que disponen por parte de sus respectivos centros (RDC) (95 %) como con la libertad y autonomía de la que gozan habitualmente en el desarrollo de su labor pedagógica (LAD) (90,5 %), lo que excluye las variables meramente personales a la hora de intentar discernir el porqué de las tasas tan elevadas de descontento que se habían visto hasta ahora. De esta forma:

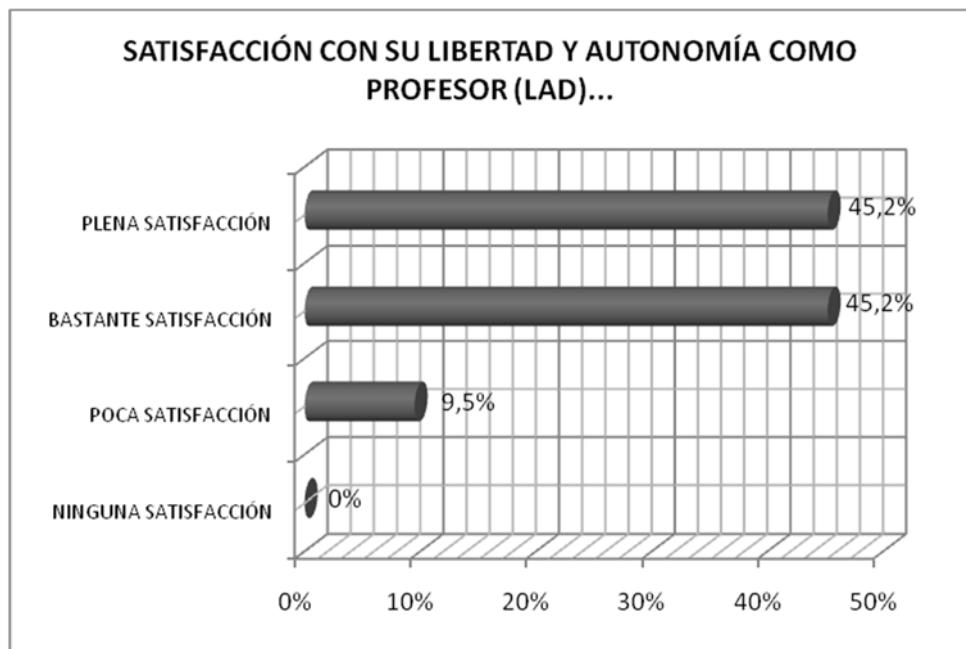


Gráfico 91: Satisfacción del Profesorado con su Libertad y Autonomía Docente

Su alegría, sin embargo, aunque visiblemente mayoritaria, no es tan consensuada cuando se tratan temas más prosaicos como las condiciones materiales en las cuales realizan su trabajo (CMT), por cuanto, aunque existe un importante 70,1 % de estos individuos que afirma estar abiertamente complacido por el particular, lo cierto es que al casi 30 % restante (29,9 %) de la muestra no le satisface particularmente esta situación...

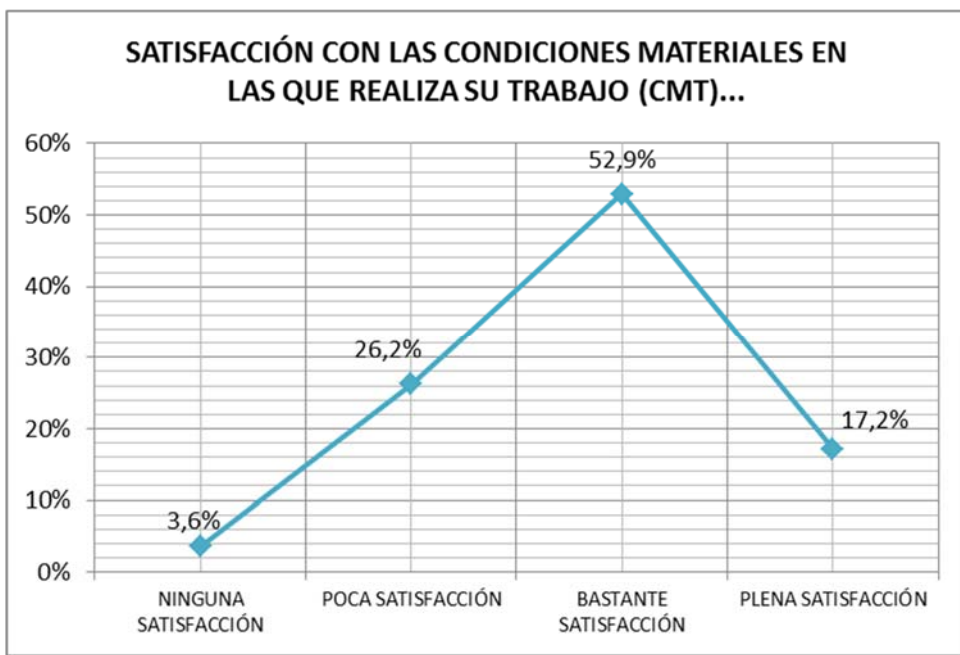


Gráfico 92: Satisfacción del Profesorado con las Condiciones Materiales en las que Realiza su Trabajo

Otro excelente resultado que ha aparecido, tras el análisis y escrutinio de respuesta realizados, ha sido la buena valoración que cada profesor ha otorgado al prestigio que, como persona y como profesional, posee entre sus colegas y compañeros de trabajo (PCT), una cuestión esta no poco importante para el desarrollo de armonía y sana camaradería entre colegas que, afortunadamente, es considerada bastante o totalmente positiva por parte de un 91,9 % de la muestra total extraída de enseñantes del medio rural granadino. Concretamente:



Gráfico 93: Satisfacción del Profesorado con el Prestigio que Posee Entre sus Colegas y Compañeros de Trabajo

La información recibida sobre los resultados del trabajo propio (IRL), sin embargo, aunque goza de una importante ratio de satisfacción del 72,4 % entre estos docentes, genera igualmente cierto descontento en casi un 30 % (27,6 %) de la muestra restante, por lo que se debería estudiar con detenimiento nuevas formas de mejorar la transparencia de la información que existe en torno a los productos y rendimientos de trabajo del centro. Así:

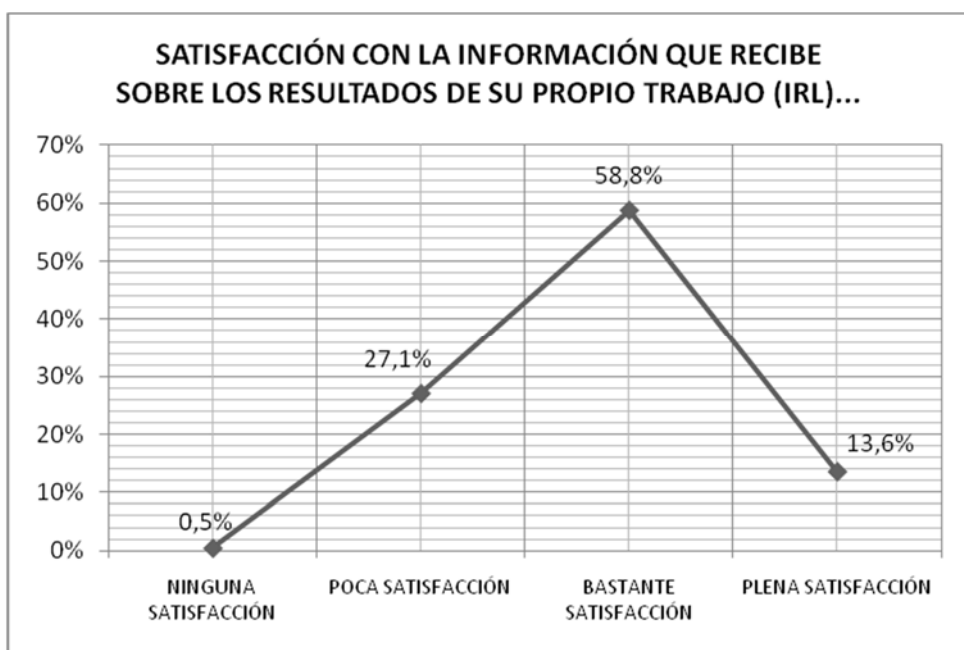


Gráfico 94: Satisfacción del Profesorado con la Información que Recibe Sobre los Resultados de su Propio Trabajo

Por otra parte, una situación parecida, casi análoga a la que acabamos de describir, se da cuando centramos nuestra atención en las oportunidades que los maestros rurales granadinos tienen de acceder a los cargos directivos del C.P.R. como el director, secretario, etc... (OAD) y que, tal como se puede apreciar por el gráfico siguiente, suscita el interés de un 74,2 % de los participantes en el estudio, a la par que un manifiesto descontento por parte del 25,8 % restante de los mismos, siendo el resultado final:

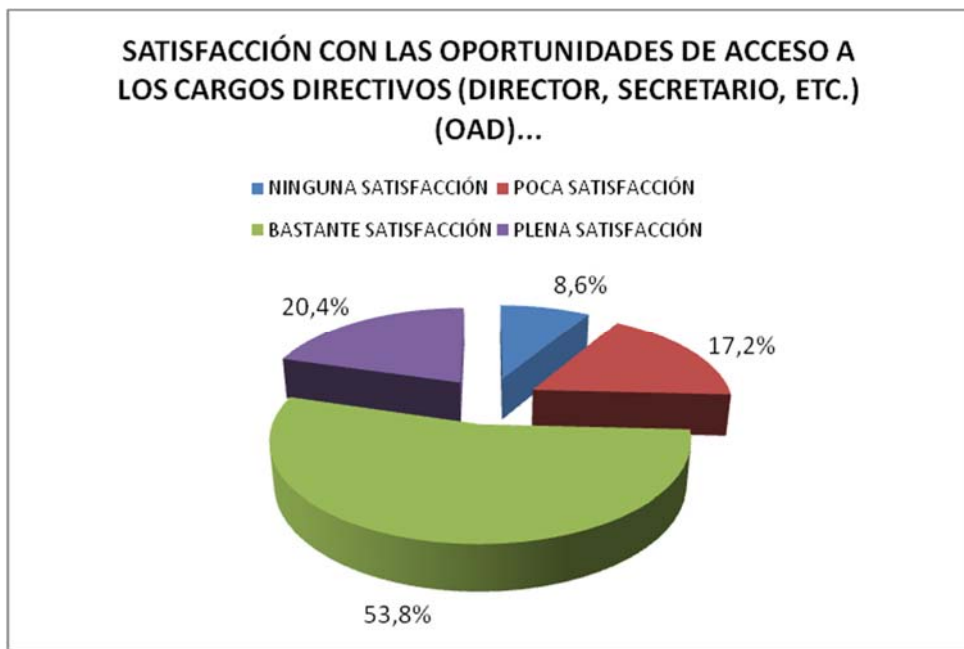


Gráfico 95: Satisfacción del Profesorado con las Oportunidades de Acceso a los Cargos Directivos (Director, Secretario, etc...)

Mucho mejor valorado ha resultado, por otro lado, el clima de los colegios rurales granadinos, cuando se considera en relación al desempeño de las funciones que habitualmente realizan nuestros encuestados (CTC) en su seno y que, siguiendo los resultados del gráfico 96, producen bastante o plena satisfacción a un 91,9 % de los mismos, en contraste con el 8,1 % restante, que no está particularmente complacido sobre esta cuestión en concreto. De esta manera:

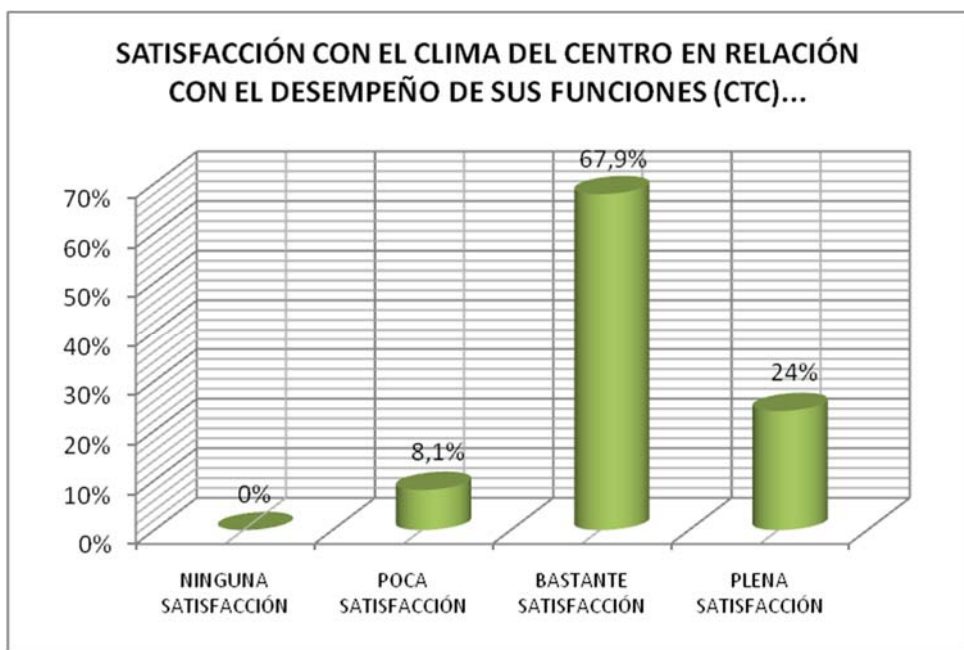


Gráfico 96: Satisfacción del Profesorado con el Clima del Centro en Relación con el Desempeño de sus Funciones

Al mismo tiempo, casi una cuarta parte del profesorado del medio rural de la provincia de Granada (22,2 %) siente poca satisfacción en referencia al grado de cumplimiento de todas las metas profesionales que se había planteado al inicio de su carrera (CMP), lo cual pese a ser un dato significativo de cara a nuestra investigación, evidencia, por otro lado y afortunadamente, que la mayor parte de este colectivo (77,8 %) sí que se siente laboralmente realizado, hecho que, en los tiempos que corren y, dada la particularidad del medio en el que desarrollan su trabajo, se puede afirmar que es un lujo...

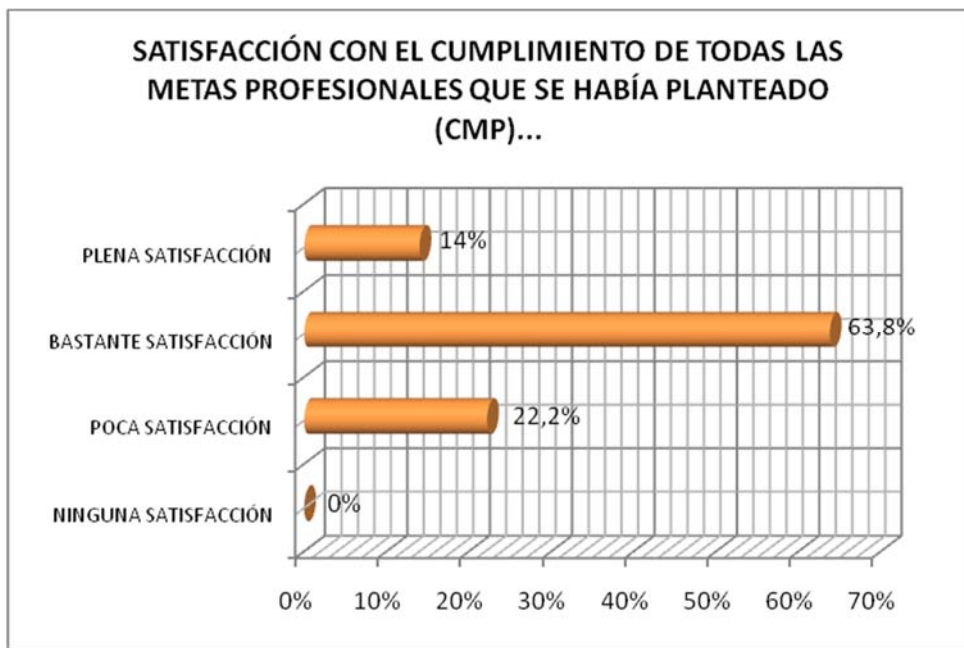


Gráfico 97: Satisfacción del Profesorado con el Cumplimiento de Todas las Metas Profesionales que se Había Planteado

En términos generales y, a modo de síntesis de lo tratado en este ámbito de estudio, un 93,2 % de estos docentes afirma estar bastante o totalmente satisfecho con el grado de logro personal y profesional alcanzado con su trabajo como maestros (GSL), frente a un 6,8 % restante que, sin embargo, no se terminan de contentar con el camino que han recorrido en la enseñanza y que, evidentemente, precisan de más incentivos para crecer. Así:

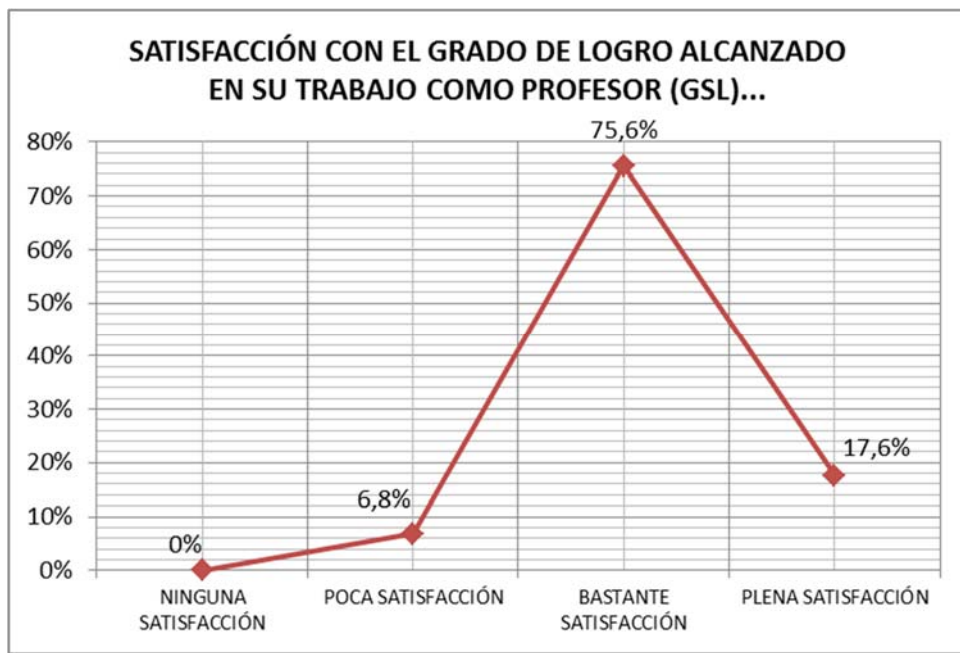


Gráfico 98: Satisfacción del Profesorado con el Grado de Logro Alcanzado en su Trabajo Docente

De la misma forma y, como culmen total a todas las consideraciones formuladas a lo largo del exhaustivo estudio del cuestionario empleado, se puede afirmar, gracias a la interpretación de los resultados obtenidos por la variable global GSG, que el nivel actual de satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada, respecto a todas las cuestiones y matices considerados anteriormente, repite las anteriores proporciones de elevada mayoría, casi unanimidad, por cuanto un 93,2 % del mismo nuevamente se considera contento en alguna medida con su vida en general como docente del campo granadino, algo que, vista toda la investigación existente al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010b; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), parecía casi impensable hasta la presente. En este sentido, el gráfico final adopta el siguiente aspecto:

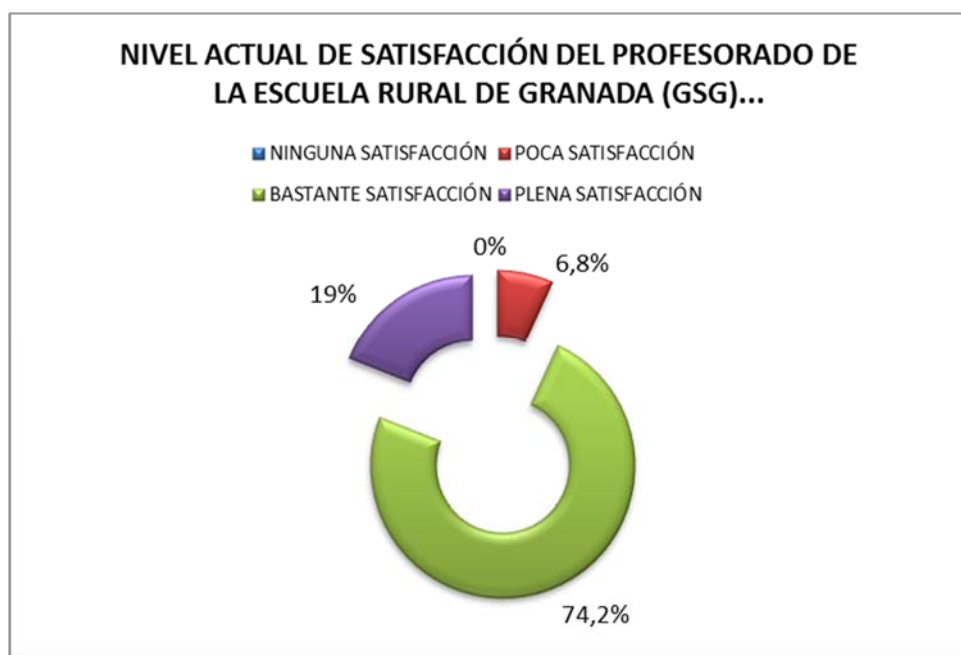


Gráfico 99: Satisfacción General del Profesorado de la Escuela Rural de Granada

5.2.- ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Los resultados, por su parte, del último análisis de contingencias, que relaciona las variables género (SEX) y nivel máximo de estudios alcanzado (NAM) con los ítems que componen la dimensión de trabajo del logro profesional de estos maestros ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), pueden verse, a continuación, mediante un detenido examen de las cifras de la tabla siguiente:

| ÍTEMS | GÉNERO (SEX) | | | | NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NAM) | | | |
|-------|--------------|---------|--------|----------|--|----------|----------|---------------|
| | U | W | Z | P (SIG.) | G.L. | χ^2 | P (SIG.) | CASOS VÁLIDOS |
| ELP | 4977 | 15273 | -1,569 | 0,117 | 12 | 7,683 | 0,809 | 221 |
| RST | 5169,5 | 15465,5 | -0,974 | 0,330 | 12 | 7,668 | 0,811 | 221 |
| SAP | 5424 | 15720 | -0,364 | 0,716 | 12 | 14,746 | 0,256 | 221 |
| TEP | 5514,5 | 8595,5 | -0,148 | 0,882 | 12 | 16,708 | 0,161 | 221 |
| PPP | 5310 | 8391 | -0,640 | 0,522 | 12 | 15,341 | 0,223 | 221 |
| FAD | 5127 | 15423 | -1,069 | 0,285 | 12 | 15,963 | 0,193 | 221 |
| FAR | 4970,5 | 15266,5 | -1,530 | 0,126 | 12 | 10,544 | 0,568 | 221 |
| PPE | 5277 | 15573 | -0,820 | 0,412 | 12 | 11,772 | 0,464 | 221 |
| PPR | 5017 | 15513 | -1,411 | 0,158 | 12 | 20,356 | 0,061 | 221 |
| RDC | 4503 | 14799 | -2,704 | 0,007** | 12 | 11,259 | 0,507 | 221 |
| LAD | 4421 | 14717 | -2,821 | 0,005** | 8 | 5,812 | 0,668 | 221 |
| CMT | 5006,5 | 15302,5 | -1,380 | 0,168 | 12 | 9,067 | 0,697 | 221 |
| PCT | 5216,5 | 15512,5 | -1,019 | 0,308 | 12 | 16,731 | 0,160 | 221 |
| IRL | 5513,5 | 15809,5 | -0,159 | 0,874 | 12 | 15,098 | 0,236 | 221 |
| OAD | 4753,5 | 15049,5 | -1,990 | 0,047** | 12 | 11,834 | 0,459 | 221 |
| CTC | 5349,5 | 15645,5 | -0,610 | 0,542 | 8 | 10,494 | 0,232 | 221 |
| CMP | 5485 | 15781 | -0,238 | 0,812 | 8 | 12,487 | 0,131 | 221 |
| GSL | 5411 | 15707 | -0,487 | 0,626 | 8 | 36,578 | 0,000** | 221 |
| GSG | 5402,5 | 15698,5 | -0,503 | 0,615 | 8 | 13,765 | 0,088 | 221 |

Tabla 10: Resultados de las Pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson

En ese sentido, un simple estudio superficial de la misma revela la presencia de diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) en cuatro ítems de este bloque de contenido: tres de ellos, en función del género, y el restante, de acuerdo con el nivel académico de los docentes participantes en la investigación. Concretamente hablamos, de forma respectiva, de las variables RDC, LAD, OAD y GSL.

En el primer caso, se puede apreciar fácilmente cómo son, de nuevo, las mujeres el colectivo visiblemente más satisfecho en referencia al respaldo de que disponen, por parte de sus correspondientes C.P.R. (RDC), ya que un 61,1 % de las mismas afirma sentirse bastante o totalmente contenta sobre este hecho en particular, en contraposición al 33,9 % de varones que dicen compartir la misma opinión. Siendo más exactos:

Tabla de Contingencia

| | | EL RESPALDO DE QUE DISPONE POR PARTE DEL CENTRO (RDC)... | | | | |
|-------|--------|--|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| SEX | Hombre | ,0% | 1,4% | 15,8% | 18,1% | 35,3% |
| | Mujer | ,5% | 3,2% | 40,3% | 20,8% | 64,7% |
| Total | | ,5% | 4,5% | 56,1% | 38,9% | 100% |

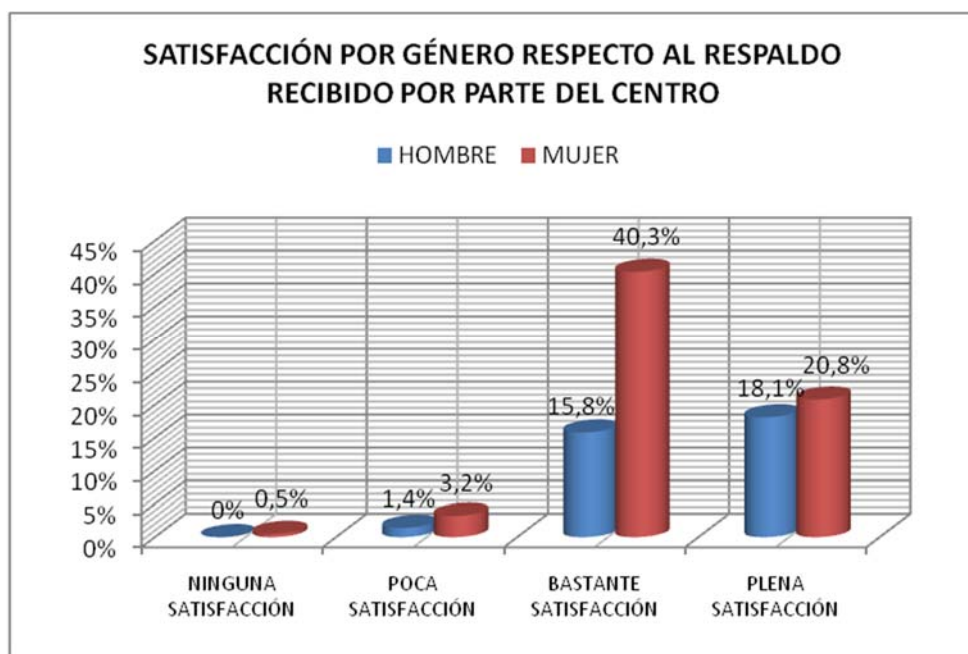


Gráfico 100: Satisfacción por Género del Profesorado Respecto al Respaldo Recibido por Parte del Centro

La libertad y la autonomía docente (LAD), por su parte, también cumple con esta tendencia, que se venido detectando a lo largo de todo el trabajo, de las mujeres a estar más satisfechas que los hombres. En este caso, el nivel de féminas complacidas a este respecto asciende al 57,9 %, mientras que, en el caso de los hombres, es nuevamente un 33,9 % de los mismos el que suscribe esta valoración positiva, ratificando, así el resultado anteriormente obtenido. Concretamente:

Tabla de Contingencia

| | | SU LIBERTAD Y AUTONOMÍA COMO PROFESOR (LAD)... | | | |
|-------|--------|--|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| SEX | Hombre | 2,7% | 11,8% | 20,8% | 35,3% |
| | Mujer | 6,8% | 33,5% | 24,4% | 64,7% |
| Total | | 9,5% | 45,2% | 45,2% | 100% |

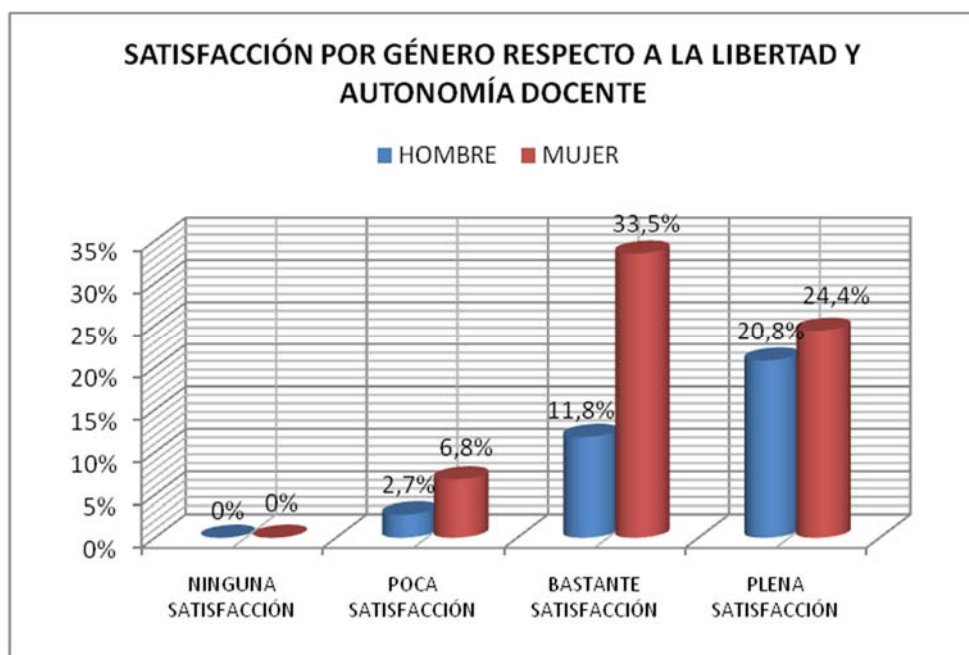


Gráfico 101: Satisfacción por Género del Profesorado Respecto a la Libertad y Autonomía Docente

Las maestras rurales de la provincia de Granada también se muestran abiertamente más complacidas (46,6 %) que los hombres (27,6 %) cuando se toca el siempre delicado tema de la promoción profesional y de las oportunidades de acceso a cargos directivos (OAD). Así:

Tabla de Contingencia

| | | LAS OPORTUNIDADES DE ACCESO A LOS CARGOS DIRECTIVOS (DIRECTOR, SECRETARIO, ETC.) (OAD)... | | | | |
|-------|--------|---|-------------------|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Ninguna Satisfacción | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| SEX | Hombre | 1,8% | 5,9% | 17,6% | 10% | 35,3% |
| | Mujer | 6,8% | 11,3% | 36,2% | 10,4% | 64,7% |
| Total | | 8,6% | 17,2% | 53,8% | 20,4% | 100% |

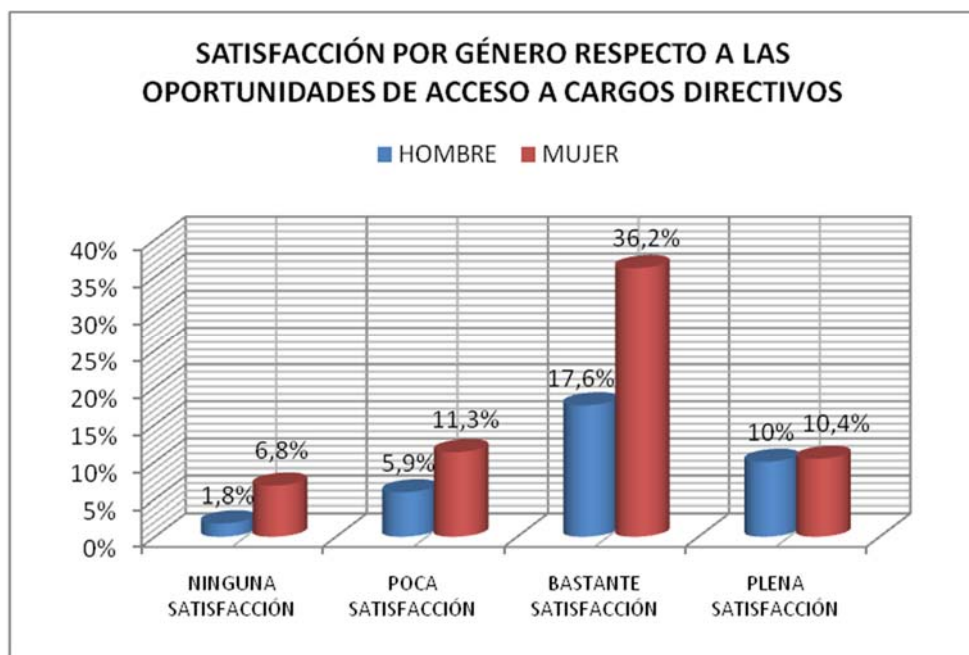


Gráfico 102: Satisfacción por Género del Profesorado Respecto a las Oportunidades de Acceso a Cargos Directivos

Finalmente y, en lo que se refiere al nivel académico máximo alcanzado por estos profesionales, tan sólo se detectó una diferencia estadísticamente significativa en la variable final GSL, que evidenciaba, entre otros aspectos, que eran nuevamente los profesores que estaban en posesión únicamente de los estudios de diplomatura universitaria, los que, en general, más dichosos se encontraban (72,8 %) con el grado de logro alcanzado en su trabajo docente, seguidos de los licenciados (18,5 %), y en clara contraposición a los postgraduados y los doctores, cuyas valoraciones ni siquiera llegaban, en el mejor de los casos, a un exiguo 1%.

Siendo más exactos, podemos ver los resultados finales en la siguiente tabla de contingencia y en el gráfico 103. De esta forma:

Tabla de Contingencia

| | | EN GENERAL, EL GRADO DE LOGRO ALCANZADO EN SU TRABAJO COMO PROFESOR LE SUPONE (GSL)... | | | |
|-----|--------------|--|-----------------------|--------------------|-------|
| | | Poca Satisfacción | Bastante Satisfacción | Plena Satisfacción | Total |
| NAM | Diplomatura | 4,1% | 56,1% | 16,7% | 76,9% |
| | Licenciatura | 1,8% | 17,6% | ,9% | 20,4% |
| | Experto | ,0% | ,9% | ,0% | ,9% |
| | Máster | ,9% | ,0% | ,0% | ,9% |
| | Doctorado | ,0% | ,9% | ,0% | ,9% |
| | Total | 6,8% | 75,6% | 17,6% | 100% |

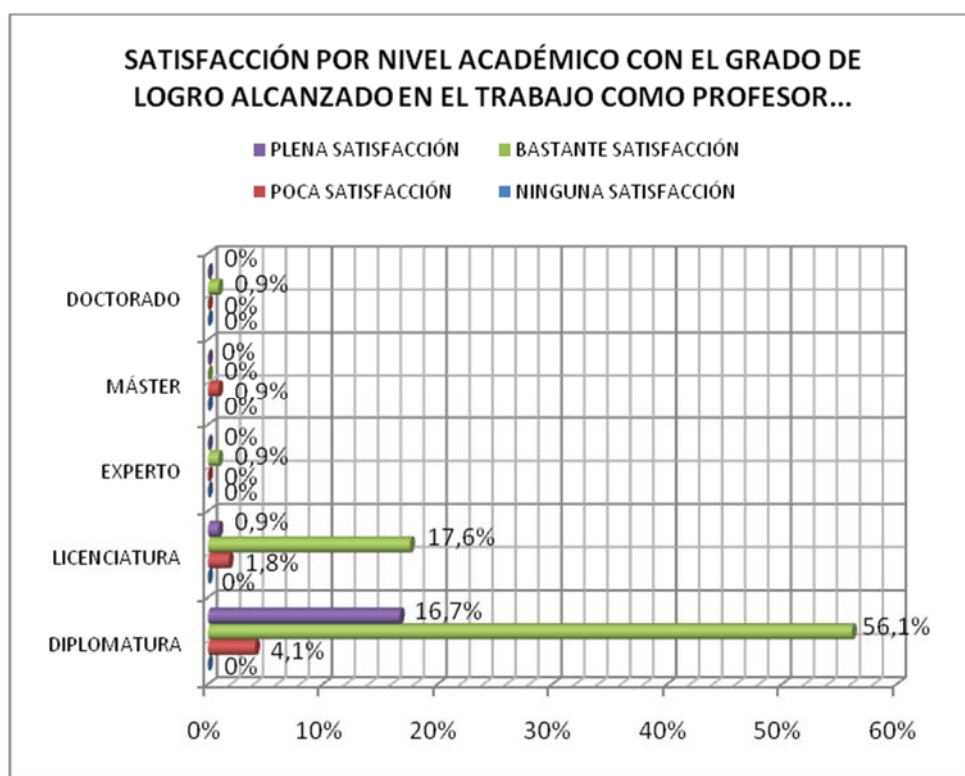


Gráfico 103: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con el Grado de Logro Alcanzado con el Trabajo Docente

Concluido, pues, todo el trabajo realizado en los análisis descriptivo e inferencial de contingencias, pasemos a ver los resultados que depara el exhaustivo trabajo propuesto para el análisis de regresión, en donde, en un intento ciertamente ambicioso por relacionar la satisfacción general de los encuestados con sus valoraciones en materia de docencia, organización escolar, relaciones sociales y profesionales con los miembros de la comunidad educativa del C.P.R. y logro personal, se establece un modelo hiperlineal de predicción que ha de seguir un completo proceso de depuración de casos *outlier* para poder ser eficaz a nivel estadístico. En ese sentido, el protocolo puesto en marcha fue el que se detalla acto seguido...

6.- ANÁLISIS DE REGRESIÓN

El empleo de la técnica de análisis de regresión obedece, en el caso de esta investigación, a la necesidad de predecir, mediante el uso de un patrón algebraico simple, y con la mayor eficacia posible, cuál será el nivel general de satisfacción del profesorado del medio rural de la provincia de Granada (GSG), en función de cuatro indicadores fundamentales: las variables GSD, GSO, GSA y GSL, encargadas, cada una de ellas, de sintetizar las evaluaciones globales de satisfacción de los encuestados, de acuerdo con los ámbitos en los cuales está estructurado el cuestionario y, constitutivas, por lo tanto, de toda la esencia del instrumento, por lo que se las considera los predictores más simples y fiables de cara a la optimización de la eficiencia del modelo planteado (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

De esta forma y, siguiendo las especificaciones metodológicas establecidas en el capítulo anterior, se hace uso, con un nivel preestipulado de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) de una estructura tipo II de corte lineal sobre un hiperplano teórico de cinco dimensiones que obedece a la siguiente ecuación:

$$f(x) = a_0 + \sum_{i=1}^{i=n} a_i x_i$$

Cuadro 1: Ecuación General del Modelo de Regresión Hiperlineal

Si traducimos dicha función de interpolación a los términos de investigación antes expuestos, obtenemos finalmente la expresión:

$$GSG = a_0 + a_1 GSD + a_2 GSO + a_3 GSA + a_4 GSL + e_t$$

Cuadro 2: Ecuación del Modelo de Regresión Hiperlineal Utilizado

Para una mejor comprensión del empleo realizado de la técnica se hace necesario, quizás, que expliquemos el significado de toda la notación puesta en juego. Así:

- GSG es la variable dependiente explicada, que se interesa por el nivel global de satisfacción de la muestra de sujetos participante en el estudio.
- GSD es una variable independiente explicativa, centrada en medir la satisfacción general de estos maestros respecto a todos aquellos aspectos relacionados con la tarea docente.
- GSO es una variable independiente explicativa, encargada de establecer la satisfacción general del profesorado en referencia a todas las cuestiones que tienen que ver con la organización escolar.
- GSA es una variable independiente explicativa en la cual se intenta valorar el nivel general de satisfacción de estos enseñantes en lo tocante al estado de sus relaciones personales y profesionales con el resto de los miembros que integran la comunidad educativa del centro en el cual desarrollan su trabajo cotidiano.
- GSL es una variable independiente explicativa preocupada por la satisfacción de los encuestados acerca del nivel de realización personal y profesional que han alcanzado, gracias a su trabajo en el medio rural granadino.
- Los coeficientes a_0 , a_1 , a_2 , a_3 , y a_4 son los valores reales a determinar mediante el análisis de regresión para obtener un modelo predictor lo más preciso y simple posible del nivel general de satisfacción de estos maestros (GSL).

- e_i es el término general de perturbación aleatoria o error cometido entre la previsión estadística realizada por la expresión algebraica determinada y el valor real de la variable GSL.

A diferencia de otras técnicas de análisis, la regresión exige un obligado estudio previo de viabilidad, bondad de ajuste y depuración de casos *outliers* en variables exógenas, por cuanto existen sesgos no visibles de la capacidad predictora del modelo que, pese a ser el óptimo, según el procedimiento de determinación de mínimos cuadrados (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002), puede estar ocultando realidades del fenómeno investigado que no se corresponden con las establecidas por la técnica (puede que algunas variables independientes no sean válidas pese a ser significativas, que haya casos aislados que coarten específicamente el ajuste de interpolación, que haya problemas de saturación de la varianza, etc...), de ahí la necesidad de ser rigurosos (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

En este sentido, un primer paso para el estudio de la adecuación del ajuste empleado requiere de un diagnóstico previo de multicolinealidad y de autocorrelación residual. Así, el cálculo inicial de la ecuación de interpolación se restringe a los siguientes términos:

Resumen del Modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Durbin-Watson |
|--------|------|------------|----------------------|-----------------------------|---------------|
| 1 | ,822 | ,676 | ,670 | ,284 | 1,908 |

Tal y como se puede apreciar, el ajuste teórico previo realizado en la categoría lineal tendría un coeficiente inicial de correlación que supera el 80 % ($r_{CM} = 0,822$), lo que indica que la bondad del mismo es efectiva, así como que el porcentaje de varianza explicado por el modelo alcanza casi el 70 % (67,6 %), un valor satisfactorio, habida cuenta del tamaño de la muestra de estudio, y garantizado por el valor del coeficiente de determinación lineal múltiple, cuya cuantía asciende a $r^2_{CM} = 0,676$ (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

El valor del estadístico de Durbin – Watson (D_w), así mismo y, pese a estar aritméticamente acotado entre 0 y 4 (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002), arroja una cifra óptima de $D_w = 1,908$, por estar comprendida esta en el intervalo [1,4 – 2,6], ya que al estar dentro de dicho margen de referencia y, por su proximidad a 2, que es el valor teórico ideal de este indicador, garantiza, gracias a la relación algebraica $D_w = 2(1 - r_r)$, una autocorrelación residual excepcionalmente baja ($r_r = 0,046$) que supera ligeramente el 4,5 %, y que, en consecuencia, excluye totalmente cualquier posibilidad de interferencia de este valor en la capacidad predictiva del modelo regresivo planteado (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002).

ANOVA

| Modelo | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-------------|-------------------|-----|------------------|---------|------|
| 1 Regresión | 36,304 | 4 | 9,076 | 112,682 | ,000 |
| Residual | 17,398 | 216 | ,081 | | |
| Total | 53,701 | 220 | | | |

Por su parte, la representatividad estadística del ajuste también queda garantizada mediante el valor de la prueba paramétrica ANOVA que, a un nivel de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), arroja un valor de 112,682 para el estadístico F de Fisher – Snedecor, que lleva aparejada una significatividad asintótica bilateral de Lilliefors plena ($p = 0,000$), lo que evidencia el total potencial predictivo de la interpolación realizada (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002)...

En cuanto a los coeficientes de la ecuación ajustada, y a la relevancia de las variables exógenas predictoras, un ligero vistazo a los análisis posteriores puede resultar más que tranquilizador para los lectores de este trabajo, por cuanto los cifras que en él se recogen resultan más que sólidas. Desde este punto de vista, los resultados que se han obtenido han sido los siguientes...

Estadísticos Sobre los Residuos

| | Mínimo | Máximo | Media | Desviación típ. | N |
|-------------------------|--------|--------|-------|-----------------|-----|
| Valor pronosticado | 2,17 | 3,93 | 3,12 | ,406 | 221 |
| Residuo bruto | -,999 | ,899 | ,000 | ,281 | 221 |
| Valor pronosticado tip. | -2,353 | 1,999 | ,000 | 1,000 | 221 |
| Residuo tip. | -3,521 | 3,167 | ,000 | ,991 | 221 |

Coeficientes

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. | Estadísticos de colinealidad | |
|---------------|--------------------------------|-------|-----------------------------|--------|------|------------------------------|-------|
| | B | Error | Beta | | | Tolerancia | FIV |
| 1 (Constante) | ,195 | ,142 | | 1,371 | ,172 | | |
| GSL | ,591 | ,051 | ,578 | 11,586 | ,000 | ,602 | 1,661 |
| GSD | ,102 | ,040 | ,124 | 2,547 | ,012 | ,637 | 1,569 |
| GSO | ,111 | ,044 | ,126 | 2,506 | ,013 | ,591 | 1,693 |
| GSA | ,130 | ,048 | ,146 | 2,699 | ,008 | ,512 | 1,954 |

En primer lugar, podemos comprobar cómo los valores extremos mínimo y máximo elementales sobre los residuos generados por el modelo resultan normales y sin grandes altibajos, hecho que también afecta a los promedios standard, acotados todos ellos dentro del intervalo [0,00 – 3,12], y que, amén de no adolecer tampoco de grandes oscilaciones, llevan asociadas unas desviaciones típicas que fluctúan dentro del margen [0,281 – 1], las cuales, por su proximidad a la unidad, revelan una alta representatividad de los mismos (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002).

Los coeficientes de la ecuación interpolada, por su parte, exteriorizan, a todas luces, la gran importancia del papel jugado por la totalidad de variables predictoras, por cuanto los valores de la significatividad asintótica bilateral de Lilliefors que lleva aparejados el estadístico t de cada una de ellas se encuentran comprendidos dentro del intervalo [0,000 – 0,013], hecho este que evidencia ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) la más que notable influencia ejercida por las mismas

en la variabilidad de las puntuaciones de la variable dependiente final de satisfacción global (GSG) (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002).

Finalmente, los resultados del diagnóstico de colinealidad arrojan los siguientes hallazgos:

Diagnósticos de Colinealidad

| Modelo | Dimensión | Autovalor | Índice de condición | Proporciones de la varianza | | | | |
|--------|-----------|-----------|---------------------|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|
| | | | | (Constante) | GSL | GSD | GSO | GSA |
| 1 | 1 | 4,942 | 1,000 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| | 2 | ,020 | 15,739 | ,01 | ,02 | ,48 | ,39 | ,06 |
| | 3 | ,016 | 17,457 | ,67 | ,04 | ,27 | ,03 | ,12 |
| | 4 | ,011 | 21,019 | ,06 | ,32 | ,24 | ,42 | ,43 |
| | 5 | ,011 | 21,395 | ,26 | ,62 | ,01 | ,15 | ,39 |

Un primer vistazo a los estadísticos previos de contención de variabilidad obtenidos demuestran que el modelo de regresión empleado disfruta de unos buenos niveles de tolerancia, comprendidos dentro del intervalo [0,512 – 0,637], y de unos factores de inflación de la varianza (F.I.V.) muy por debajo del margen que sugiere problemas de multicolinealidad del ajuste ([1,569 – 1,954]), por lo que, en principio, podría descartarse abiertamente la presencia de este fenómeno en la estructura predictiva propuesta (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002).

No obstante, la prudencia y la experiencia obligan a cotejar igualmente el alcance exacto de los autovalores e índices de condición asociados a nuestro prototipo algebraico, de forma que es fácilmente apreciable que los primeros, aunque ligeramente bajos por oscilar dentro del margen [0,011 – 4,942], no presentan valores peligrosos para nuestros intereses, si bien los segundos, por mostrar cifras comprendidas entre 10 y 30 ([1 – 21,395]), sí que sugieren cierta multicolinealidad moderada entre las variables implicadas en la interpolación por la que hemos apostado (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002).

Este último resultado, sin embargo, no debe preocuparnos de ninguna manera, habida cuenta, no sólo de la solidez de todos los indicadores de colinealidad calculados, sino también de las proporciones alcanzadas por la varianza en cada una de las dimensiones con un índice de condición conflictivo, pues en ninguna de ellas se han hallado subconjuntos de dos o más variables que presenten simultáneamente valores superiores a 0,50, lo que descarta definitivamente cualquier problema de multicolinealidad que pudiera sesgar la capacidad predictiva del modelo de ajuste (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002).

De hecho, un vistazo a las correlaciones parciales bilaterales de Pearson existentes entre las variables exógenas tras la interpolación del modelo de regresión despeja todo género de duda al respecto, pues, en caso contrario, siempre sería más que plausible el que nos encontráramos, cuando menos, con una pareja de variables con una relación estadística superior al 75 %, lo cual, sin duda, alteraría seriamente el trabajo realizado (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002). No obstante, tal circunstancia, como se puede comprobar a continuación, no se ha producido por lo que, como se puede comprobar, asumiendo un nivel de estadístico de confianza del 99 % ($\alpha = 0.99$, $p < 0.01$), los datos han sido los siguientes...

Correlaciones

| | | GSL | GSA | GSO | GSD |
|-----|------------------------|--------|--------|--------|--------|
| GSL | Correlación de Pearson | 1 | ,530** | ,473** | ,536** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 221 | 221 | 221 | 221 |
| GSA | Correlación de Pearson | ,530** | 1 | ,614** | ,514** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 221 | 221 | 221 | 221 |
| GSO | Correlación de Pearson | ,473** | ,614** | 1 | ,402** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 221 | 221 | 221 | 221 |
| GSD | Correlación de Pearson | ,536** | ,514** | ,402** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 221 | 221 | 221 | 221 |

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Teniendo en cuenta que, efectivamente, no existen pares de variables independientes cuya correlación sea alta ($r_{xy} > 0,7$), por estar todas acotadas dentro del intervalo [0,402 – 0,614] (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002), se puede concluir, de manera definitiva, descartando cualquier indicio de multicolinealidad perfecta o parcial en el patrón algebraico de predicción propuesto para este estudio, con lo cual, es necesario pasar al análisis de filtración y depuración de casos *outliers* para garantizar finalmente la eficacia del mismo...

Esta parte de la investigación, no obstante, requería de una sutileza especial, por cuanto había que tener en cuenta ciertos aspectos que, habitualmente, no son considerados cuando se emplea una técnica de regresión. Vayamos por partes...

En primer lugar, se hacía necesario, considerando el importante papel que juegan los residuos y los desviadores standard en la eficacia de un modelo de regresión (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002), calcular determinados estadísticos específicos que garantizaran, no sólo la ausencia de incidencias por parte de los mismos, sino también la viabilidad de las observaciones tenidas en cuenta para realizar las oportunas predicciones. En ese sentido, se optó por hacer un análisis de casos *outliers* que, amén de incluir las habituales pruebas para este tipo de circunstancias, a saber: Test de Durbin –Watson (D_W), Estudio de Residuos Studentizados Eliminados (RS_E), Distancias de Cook (D_C) y Mahalanobis (D_M) y Test de Influencia Centrado de Leverage (L_V) (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002), considerara también los resultados de los desviadores básicos para complementar exhaustivamente un diagnóstico tan preciso y delicado como el que se iba a realizar. En este sentido, se han hallado también las cuantías de los DFBETA Standarizados (DB_{SI}), los DFFITS (DF_F) y la Razón COVRATIO de Covarianzas (RC_V) para complementar el estudio.

Dado igualmente que las cotas de interpretación de cada estadístico son complejas, de distinta naturaleza numérica y de medida y, sobre todo, dependientes, en varios casos, del tamaño de la muestra (n) y del número de coeficientes del modelo regresivo propuesto (k) (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A., & RUIZ, M., 2002), se ha optado, en aras de facilitar la comprensión de todas las operaciones realizadas, por sintetizarlas todas en la siguiente tabla, en donde figura, no sólo el límite establecido por la literatura científica, sino el cálculo final de los intervalos empíricos de normalización. De esta forma:

CAPÍTULO IV: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

| TESTS OUTLIERS | ID. | LÍMITE TEÓRICO | LÍMITE EMPÍRICO |
|---|-----------|--|--------------------|
| Test de Durbin - Watson | D_W | $[1,4 - 2,6]$ | $[1,4 - 2,6]$ |
| Residuos Studentizados Eliminados | RS_E | $[-2 - 2]$ | $[-2 - 2]$ |
| Test de Influencia Centrado de Leverage | L_V | $[0 - 0,2]$ | $[0 - 0,2]$ |
| Distancias de Cook / Mahalanobis | $D_{C/M}$ | $[0 - 0,2(n - 1)]$ | $[0 - 44]$ |
| DFBETA Standarizados | DB_{Si} | $\left[-2\sqrt{\frac{1}{n}} - 2\sqrt{\frac{1}{n}}\right]$ | $[-0,13 - 0,13]$ |
| DFFITS | DF_F | $ D_F(F) > 2\sqrt{\frac{k+1}{n}}$ | $ D_F(F) > 0,301$ |
| Razón COVRATIO de Covarianzas | RC_V | $\left[1 - \frac{3(k+1)}{n} - 1 + \frac{3(k+1)}{n}\right]$ | $[0,932 - 1,068]$ |

Tabla 11: Relación de Test Outliers Empleados y de sus Valores Empíricos de Interpretación

Una vez que se ha determinado fielmente cuáles son los márgenes estadísticos de movilidad y selección / exclusión de observaciones con fines predictivos, el primer paso de esta parte de la investigación exige sin falta observar algunos estadísticos residuales elementales. Más concretamente:

Estadísticos Sobre los Residuos

| | Mínimo | Máximo | Media | Desviación | N |
|-------------------------------------|--------|--------|-------|------------|-----|
| Valor pronosticado | 2,17 | 3,93 | 3,12 | ,406 | 221 |
| Valor pronosticado tip. | -2,353 | 1,999 | ,000 | 1,000 | 221 |
| Error típico del valor pronosticado | ,021 | ,095 | ,039 | ,017 | 221 |
| Valor pronosticado corregido | 2,17 | 3,96 | 3,12 | ,407 | 221 |
| Residuo bruto | -,999 | ,899 | ,000 | ,281 | 221 |
| Residuo tip. | -3,521 | 3,167 | ,000 | ,991 | 221 |
| Residuo estud. | -3,530 | 3,198 | ,001 | 1,009 | 221 |
| Residuo eliminado | -1,005 | ,917 | ,001 | ,292 | 221 |
| Residuo eliminado estud. | -3,629 | 3,269 | ,001 | 1,023 | 221 |
| Dist. de Mahalanobis | ,175 | 23,464 | 3,982 | 3,788 | 221 |
| Distancia de Cook | ,000 | ,146 | ,007 | ,018 | 221 |
| Valor de influencia centrado | ,001 | ,107 | ,018 | ,017 | 221 |

Dado que ya se había calculado satisfactoriamente el valor del estadístico D_W de Durbin – Watson para descartar problemas de autocorrelación residual ($D_W = 1,908$), es posible desviar la atención del trabajo, en primer lugar, hacia la cuantía de los distancias de Cook (D_C) y Mahalanobis (D_M), en donde podemos comprobar que estas oscilan dentro de los intervalos $[0,000 - 0,146]$ y $[0,175 - 23,464]$ respectivamente, márgenes de referencia considerados normales por estar, de acuerdo con la tabla 11, acotados dentro del intervalo $[0 - 44]$, lo que pone de manifiesto la ausencia de puntos significativos o *outliers* que, de forma aislada, pudieran estar afectando significativamente a la capacidad predictiva del modelo interpolador planteado (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

Acto seguido, es fácilmente verificable también que el valor del test de influencia centrado de Leverage (L_V), comprendido dentro de los límites del intervalo $[0,001 - 0,107]$, suscribe la conclusión inmediatamente anterior de ausencia de observaciones conflictivas para nuestra regresión, al no existir ningún caso que presente cuantías anómalas, por cuanto todas varían dentro de los márgenes del entorno $[0 - 0,2]$, así que nuevamente podemos descartar la presencia de elementos *outliers* (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002;

CAPÍTULO IV: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE
GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

La interpretación del resto de indicadores estadísticos propuestos exige, por su parte, de un análisis más detallado y caso por caso de los mismos, ya que algunos de ellos no pueden sintetizarse en la relación anterior de parámetros residuales, mientras que otros se salen de los márgenes empíricos calculados al efecto y requieren de un estudio más exhaustivo según la observación. En ese sentido:

| ESTADÍSTICOS RESIDUALES DE VIABILIDAD DE CASOS | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Nº | RS _E | D _M | D _C | L _V | DB _{S1} | DB _{S2} | DB _{S3} | DB _{S4} | DB _{S5} | DF _F | RC _V |
| 1 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 2 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,137** | -0,276** | 0,137 | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,929** |
| 3 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 4 | -0,395 | 5,532 | 0,001 | 0,025 | 0,002 | 0,011 | 0,031 | -0,063 | 0,011 | -0,069 | 1,051 |
| 5 | 1,079 | 10,447 | 0,013 | 0,047 | -0,080 | 0,169** | -0,129 | 0,135** | -0,100 | 0,253 | 1,051 |
| 6 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 7 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 8 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 9 | 0,635 | 6,969 | 0,003 | 0,032 | -0,058 | 0,062 | 0,057 | -0,077 | 0,010 | 0,123 | 1,052 |
| 10 | -3,007** | 6,969 | 0,066 | 0,032 | 0,273** | -0,291** | -0,271** | 0,366** | -0,045 | -0,583** | 0,864** |
| 11 | 2,881** | 8,175 | 0,070 | 0,037 | -0,095 | -0,225** | -0,334** | 0,437** | 0,333** | 0,601** | 0,884** |
| 12 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 13 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 14 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 15 | -0,635 | 9,909 | 0,004 | 0,045 | -0,099 | 0,060 | 0,064 | -0,077 | 0,035 | -0,145 | 1,067 |
| 16 | 0,367 | 5,779 | 0,001 | 0,026 | 0,022 | 0,019 | 0,012 | 0,003 | -0,060 | 0,065 | 1,053 |
| 17 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 18 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 19 | -0,395 | 5,532 | 0,001 | 0,025 | 0,002 | 0,011 | 0,031 | -0,063 | 0,011 | -0,069 | 1,051 |
| 20 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 21 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 22 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 23 | -0,464 | 6,156 | 0,001 | 0,028 | -0,003 | 0,017 | -0,078 | 0,037 | 0,030 | -0,085 | 1,053 |
| 24 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 25 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 26 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 27 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 28 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 29 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 30 | 1,011 | 10,434 | 0,011 | 0,047 | -0,064 | 0,149** | 0,130 | -0,116 | -0,131** | 0,237 | 1,054 |
| 31 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 32 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 33 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 34 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 35 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 36 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 37 | 1,104 | 6,725 | 0,009 | 0,031 | -0,072 | 0,149** | -0,092 | -0,047 | 0,067 | 0,211 | 1,031 |
| 38 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 39 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 40 | 0,870 | 7,049 | 0,006 | 0,032 | 0,081 | 0,061 | -0,092 | -0,071 | 0,029 | 0,170 | 1,044 |
| 41 | -0,765 | 8,175 | 0,005 | 0,037 | 0,025 | 0,060 | 0,089 | -0,116 | -0,088 | -0,160 | 1,054 |
| 42 | -0,863 | 6,171 | 0,005 | 0,028 | 0,026 | 0,057 | -0,082 | -0,069 | 0,064 | -0,158 | 1,040 |
| 43 | -1,230 | 6,057 | 0,010 | 0,028 | 0,071 | 0,143** | -0,071 | -0,089 | -0,086 | -0,224 | 1,021 |
| 44 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 45 | -3,007** | 6,969 | 0,066 | 0,032 | 0,273** | -0,291** | -0,271** | 0,366** | -0,045 | -0,583** | 0,864** |
| 46 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 47 | 1,104 | 6,725 | 0,009 | 0,031 | -0,072 | 0,149** | -0,092 | -0,047 | 0,067 | 0,211 | 1,031 |
| 48 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 49 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 50 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,137** | -0,276** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,929** |
| 51 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 52 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 53 | 1,011 | 10,434 | 0,011 | 0,047 | -0,064 | 0,149** | 0,130 | -0,116 | -0,131** | 0,237 | 1,054 |
| 54 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 55 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,137** | -0,276** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,929** |
| 56 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 57 | -0,395 | 5,532 | 0,001 | 0,025 | 0,002 | 0,011 | 0,031 | -0,063 | 0,011 | -0,069 | 1,051 |
| 58 | -0,830 | 6,554 | 0,005 | 0,030 | 0,018 | 0,072 | -0,108 | 0,072 | -0,065 | -0,156 | 1,043 |
| 59 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |

CAPÍTULO IV: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE
GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

| | | | | | | | | | | | |
|-----|----------|--------|-------|-------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|---------|
| 60 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 61 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 62 | 0,470 | 6,942 | 0,002 | 0,032 | 0,027 | 0,019 | -0,084 | 0,037 | 0,012 | 0,091 | 1,056 |
| 63 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 64 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 65 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 66 | -0,830 | 6,554 | 0,005 | 0,030 | 0,018 | 0,072 | -0,108 | 0,072 | -0,065 | -0,156 | 1,043 |
| 67 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 68 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 69 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 70 | -3,412** | 4,131 | 0,053 | 0,019 | 0,431** | -0,226** | -0,059 | -0,128 | -0,022 | -0,527** | 0,805** |
| 71 | 0,870 | 7,049 | 0,006 | 0,032 | 0,081 | 0,061 | -0,092 | -0,071 | 0,029 | 0,170 | 1,044 |
| 72 | -0,395 | 5,532 | 0,001 | 0,025 | 0,002 | 0,011 | 0,031 | -0,063 | 0,011 | -0,069 | 1,051 |
| 73 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 74 | -0,765 | 8,175 | 0,005 | 0,037 | 0,025 | 0,060 | 0,089 | -0,116 | -0,088 | -0,160 | 1,054 |
| 75 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 76 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 77 | 0,603 | 8,109 | 0,003 | 0,037 | -0,060 | 0,070 | 0,033 | 0,027 | -0,083 | 0,125 | 1,059 |
| 78 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 79 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 80 | 0,367 | 5,779 | 0,001 | 0,026 | 0,022 | 0,019 | 0,012 | 0,003 | -0,060 | 0,065 | 1,053 |
| 81 | -1,105 | 8,879 | 0,011 | 0,040 | -0,144** | 0,146** | -0,081 | -0,046 | 0,111 | -0,239 | 1,042 |
| 82 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 83 | 0,367 | 5,779 | 0,001 | 0,026 | 0,022 | 0,019 | 0,012 | 0,003 | -0,060 | 0,065 | 1,053 |
| 84 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 85 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 86 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 87 | 3,183** | 6,156 | 0,065 | 0,028 | 0,022 | -0,116 | 0,534** | -0,25** | -0,208** | 0,583** | 0,840** |
| 88 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 89 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 90 | 2,881** | 8,175 | 0,070 | 0,037 | -0,095 | -0,225** | -0,334** | 0,437** | 0,333** | 0,601** | 0,884** |
| 91 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 92 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 93 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 94 | -0,830 | 6,554 | 0,005 | 0,030 | 0,018 | 0,072 | -0,108 | 0,072 | -0,065 | -0,156 | 1,043 |
| 95 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 96 | 0,106 | 12,856 | 0,000 | 0,058 | 0,003 | -0,001 | -0,023 | 0,008 | 0,018 | 0,027 | 1,092** |
| 97 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 98 | -0,464 | 6,156 | 0,001 | 0,028 | -0,003 | 0,017 | -0,078 | 0,037 | 0,030 | -0,085 | 1,053 |
| 99 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 100 | -0,395 | 5,532 | 0,001 | 0,025 | 0,002 | 0,011 | 0,031 | -0,063 | 0,011 | -0,069 | 1,051 |
| 101 | -2,514** | 6,725 | 0,045 | 0,031 | 0,165** | -0,340** | 0,209** | 0,108 | -0,151** | -0,479** | 0,918** |
| 102 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 103 | -3,629** | 0,175 | 0,013 | 0,001 | -0,114 | -0,007 | 0,019 | 0,002 | 0,072 | -0,265 | 0,764** |
| 104 | -1,105 | 8,879 | 0,011 | 0,040 | -0,144** | 0,146** | -0,081 | -0,046 | 0,111 | -0,239 | 1,042 |
| 105 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 106 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 107 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 108 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 109 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 110 | 1,245 | 9,382 | 0,015 | 0,043 | 0,152** | 0,150** | -0,086 | -0,092 | -0,138** | 0,277 | 1,036 |
| 111 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 112 | -0,635 | 9,909 | 0,004 | 0,045 | -0,099 | 0,060 | 0,064 | -0,077 | 0,035 | -0,145 | 1,067 |
| 113 | -0,599 | 8,693 | 0,003 | 0,040 | -0,098 | 0,068 | 0,039 | 0,028 | -0,058 | -0,129 | 1,062 |
| 114 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 115 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 116 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 117 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 118 | 0,870 | 7,049 | 0,006 | 0,032 | 0,081 | 0,061 | -0,092 | -0,071 | 0,029 | 0,170 | 1,044 |
| 119 | 2,744** | 18,983 | 0,146 | 0,086 | 0,380** | -0,459** | -0,291** | -0,15** | 0,680** | 0,867** | 0,948 |
| 120 | -0,830 | 6,554 | 0,005 | 0,030 | 0,018 | 0,072 | -0,108 | 0,072 | -0,065 | -0,156 | 1,043 |
| 121 | 2,577** | 10,245 | 0,070 | 0,047 | 0,358** | -0,392** | 0,280** | -0,33** | 0,134** | 0,598** | 0,926** |
| 122 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 123 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 124 | -0,830 | 6,554 | 0,005 | 0,030 | 0,018 | 0,072 | -0,108 | 0,072 | -0,065 | -0,156 | 1,043 |
| 125 | -2,514** | 6,725 | 0,045 | 0,031 | 0,165** | -0,340** | 0,209** | 0,108 | -0,151** | -0,479** | 0,918** |
| 126 | -0,464 | 6,156 | 0,001 | 0,028 | -0,003 | 0,017 | -0,078 | 0,037 | 0,030 | -0,085 | 1,053 |
| 127 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 128 | 0,870 | 7,049 | 0,006 | 0,032 | 0,081 | 0,061 | -0,092 | -0,071 | 0,029 | 0,170 | 1,044 |
| 129 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 130 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 131 | 0,367 | 5,779 | 0,001 | 0,026 | 0,022 | 0,019 | 0,012 | 0,003 | -0,060 | 0,065 | 1,053 |
| 132 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 133 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 134 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |

CAPÍTULO IV: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE
GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

| | | | | | | | | | | | |
|-----|----------|--------|-------|-------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|---------|
| 135 | 3,269** | 3,332 | 0,041 | 0,015 | 0,012 | -0,155** | -0,139** | -0,027 | 0,401** | 0,463** | 0,819** |
| 136 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 137 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 138 | 0,635 | 6,969 | 0,003 | 0,032 | -0,058 | 0,062 | 0,057 | -0,077 | 0,010 | 0,123 | 1,052 |
| 139 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 140 | -2,139** | 7,431 | 0,036 | 0,034 | 0,080 | -0,396 | 0,098 | 0,075 | 0,179 | -0,427** | 0,958 |
| 141 | 1,696 | 23,464 | 0,071 | 0,107 | 0,120 | -0,353** | 0,306** | 0,216** | -0,272** | 0,600** | 1,077** |
| 142 | -0,830 | 6,554 | 0,005 | 0,030 | 0,018 | 0,072 | -0,108 | 0,072 | -0,065 | -0,156 | 1,043 |
| 143 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 144 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 145 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 146 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 147 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 148 | 1,104 | 6,725 | 0,009 | 0,031 | -0,072 | 0,149** | -0,092 | -0,047 | 0,067 | 0,211 | 1,031 |
| 149 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 150 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 151 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 152 | -0,863 | 6,171 | 0,005 | 0,028 | 0,026 | 0,057 | -0,082 | -0,069 | 0,064 | -0,158 | 1,040 |
| 153 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 154 | -1,074 | 10,245 | 0,012 | 0,047 | -0,149** | 0,163** | -0,117 | 0,136** | -0,056 | -0,249 | 1,050 |
| 155 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 156 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,137** | -0,276** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,929** |
| 157 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 158 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 159 | 0,870 | 7,049 | 0,006 | 0,032 | 0,081 | 0,061 | -0,092 | -0,071 | 0,029 | 0,170 | 1,044 |
| 160 | 0,842 | 9,788 | 0,007 | 0,044 | 0,072 | 0,076 | -0,120 | 0,073 | -0,100 | 0,191 | 1,059 |
| 161 | 1,079 | 10,447 | 0,013 | 0,047 | -0,080 | 0,169** | -0,129 | 0,135** | -0,100 | 0,253 | 1,051 |
| 162 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 163 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 164 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 165 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 166 | -3,184** | 6,942 | 0,073 | 0,032 | -0,181** | -0,128 | 0,569** | -0,25** | -0,080 | -0,616** | 0,843** |
| 167 | -1,105 | 8,879 | 0,011 | 0,040 | -0,144** | 0,146** | -0,081 | -0,046 | 0,111 | -0,239 | 1,042 |
| 168 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 169 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 170 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 171 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 172 | -0,830 | 6,554 | 0,005 | 0,030 | 0,018 | 0,072 | -0,108 | 0,072 | -0,065 | -0,156 | 1,043 |
| 173 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 174 | -1,074 | 10,245 | 0,012 | 0,047 | -0,149** | 0,163** | -0,117 | 0,136** | -0,056 | -0,249 | 1,050 |
| 175 | -2,952** | 9,228 | 0,082 | 0,042 | 0,303** | -0,312** | 0,463** | -0,35** | -0,154** | -0,652** | 0,880** |
| 176 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 177 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 178 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 179 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 180 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 181 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,137** | -0,276** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,929** |
| 182 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,137** | -0,276** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,929** |
| 183 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 184 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 185 | 0,842 | 9,788 | 0,007 | 0,044 | 0,072 | 0,076 | -0,120 | 0,073 | -0,100 | 0,191 | 1,059 |
| 186 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 187 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 188 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 189 | -0,635 | 9,909 | 0,004 | 0,045 | -0,099 | 0,060 | 0,064 | -0,077 | 0,035 | -0,145 | 1,067 |
| 190 | 0,367 | 5,779 | 0,001 | 0,026 | 0,022 | 0,019 | 0,012 | 0,003 | -0,060 | 0,065 | 1,053 |
| 191 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 192 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 193 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 194 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 195 | 0,870 | 7,049 | 0,006 | 0,032 | 0,081 | 0,061 | -0,092 | -0,071 | 0,029 | 0,170 | 1,044 |
| 196 | -0,765 | 8,175 | 0,005 | 0,037 | 0,025 | 0,060 | 0,089 | -0,116 | -0,088 | -0,160 | 1,054 |
| 197 | -0,863 | 6,171 | 0,005 | 0,028 | 0,026 | 0,057 | -0,082 | -0,069 | 0,064 | -0,158 | 1,040 |
| 198 | -1,230 | 6,057 | 0,010 | 0,028 | 0,071 | 0,143** | -0,071 | -0,089 | -0,086 | -0,224 | 1,021 |
| 199 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 200 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 201 | -0,830 | 6,554 | 0,005 | 0,030 | 0,018 | 0,072 | -0,108 | 0,072 | -0,065 | -0,156 | 1,043 |
| 202 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 203 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 204 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 205 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |
| 206 | -0,765 | 8,175 | 0,005 | 0,037 | 0,025 | 0,060 | 0,089 | -0,116 | -0,088 | -0,160 | 1,054 |
| 207 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 208 | 0,603 | 8,109 | 0,003 | 0,037 | -0,060 | 0,070 | 0,033 | 0,027 | -0,083 | 0,125 | 1,059 |
| 209 | 0,002 | 0,175 | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,029 |

CAPÍTULO IV: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO CUANTITATIVO

| | | | | | | | | | | | |
|-----|----------|-------|-------|-------|----------|---------|--------|--------|----------|--------|---------|
| 210 | 0,367 | 5,779 | 0,001 | 0,026 | 0,022 | 0,019 | 0,012 | 0,003 | -0,060 | 0,065 | 1,053 |
| 211 | -1,105 | 8,879 | 0,011 | 0,040 | -0,144** | 0,146** | -0,081 | -0,046 | 0,111 | -0,239 | 1,042 |
| 212 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 213 | 0,635 | 6,969 | 0,003 | 0,032 | -0,058 | 0,062 | 0,057 | -0,077 | 0,010 | 0,123 | 1,052 |
| 214 | 1,245 | 9,382 | 0,015 | 0,043 | 0,152** | 0,150** | -0,086 | -0,092 | -0,138** | 0,277 | 1,036 |
| 215 | -0,599 | 8,693 | 0,003 | 0,040 | -0,098 | 0,068 | 0,039 | 0,028 | -0,058 | -0,129 | 1,062 |
| 216 | -1,105 | 8,879 | 0,011 | 0,040 | -0,144** | 0,146** | -0,081 | -0,046 | 0,111 | -0,239 | 1,042 |
| 217 | -3,629** | 0,175 | 0,013 | 0,001 | -0,114 | -0,007 | 0,019 | 0,002 | 0,072 | -0,265 | 0,764** |
| 218 | -0,360 | 3,332 | 0,001 | 0,015 | -0,001 | 0,017 | 0,015 | 0,003 | -0,044 | -0,051 | 1,041 |
| 219 | 0,401 | 5,623 | 0,001 | 0,026 | 0,027 | 0,013 | 0,027 | -0,064 | -0,005 | 0,071 | 1,051 |
| 220 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |
| 221 | 0,234 | 4,131 | 0,000 | 0,019 | -0,030 | 0,016 | 0,004 | 0,009 | 0,002 | 0,036 | 1,047 |

Tabla 12: Relación de Estadísticos Residuales de Viabilidad Marginales Según las Observaciones

Tras un rápido análisis panorámico de estos resultados, podemos comprobar que los residuos eliminados studentizados (RS_E) obtenidos para este modelo se mueven dentro del intervalo $[-3,629 - 3,269]$, siendo la media aritmética standard de los mismos 3,982 ($\sigma_x = 3,788$), lo cual supone que, por alcanzar estos ciertos número de valores que se salen del entorno empírico $[-2 - 2]$, el considerado normal para estos estadísticos, es necesario asumir que hay varios casos que podrían resultar conflictivos. Concretamente, aquellas observaciones cuyo RS_E no está acotado dentro de dichos límites son, de acuerdo con la tabla 12, la número 2, 10, 11, 45, 50, 55, 70, 87, 90, 101, 103, 119, 121, 125, 135, 140, 156, 166, 175, 181, 182 y 217 (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

En la misma línea de tratamiento, las cuantías de los cinco DFBETA standarizados (DB_{Si}) que se han tenido en consideración para este ajuste interpolador son, por su propia naturaleza, profusamente amplias y dispares, mas acotadas todas ellas dentro del radio $[-0,459 - 0,680]$, esto es, presentando nuevamente ciertos casos que, al no estar comprendidos dentro del intervalo empírico $[-0,13 - 0,13]$, podrían resultar problemáticos por su posible influencia negativa en el conjunto del modelo predictivo. Estos casos son los número 2, 5, 10, 11, 30, 37, 43, 45, 47, 50, 53, 55, 70, 81, 87, 90, 101, 104, 110, 119, 121, 125, 135, 141, 148, 154, 156, 161, 166, 167, 174, 175, 181, 182, 198, 211, 214 y 216 (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

El estudio, en este modelo de regresión, de los estadísticos DFFITS (DF_F), por su parte, precisa de que se tengan en cuenta, como posibles observaciones *outliers*, todos aquellos casos cuyo valor absoluto sea superior a 0,301, lo que, habida cuenta de las cifras que se detallan en la columna DF_F de la tabla anterior, por estar acotadas estas dentro de los límites del intervalo $[-0,652 - 0,867]$, implica que debemos centrarnos en las respuestas de los sujetos codificados con los números 2, 10, 11, 45, 50, 55, 70, 87, 90, 101, 119, 121, 125, 135, 140, 141, 156, 166, 175, 181 y 182 al resultar conflictivas desde el punto de vista predictivo (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

Finalmente, una revisión detallada de la Razón COVRATIO de Covarianzas (RC_v) revela valores situados dentro del entorno $[0,764 - 1,092]$, lo que nuevamente conlleva controlar determinados casos dentro del conjunto de opiniones consideradas ya que, como se puede apreciar, hay algunas que de ellas que se salen del margen teórico $[0,932 - 1,068]$, considerado empíricamente en la tabla 11 como intervalo de normalidad de este parámetro estadístico para el modelo propuesto. Desde este punto de vista, las observaciones que se salen de esta cota son la número 2, 10, 11, 45, 50, 55, 70, 87, 90, 96, 101, 103, 121, 125, 135,

141, 156, 166, 175, 181, 182 y 217 (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

En síntesis y, tal como se puede comprobar después de tan exhaustivo análisis, hay siete casos, entre los datos recogidos para el modelo de regresión propuesto, en los que la mayor parte de los estadísticos de viabilidad *outlier* anteriormente tenidos en cuenta presentan valores que se salen visiblemente de los márgenes de normalidad empírica calculados al efecto. Efectuado un barrido rápido sobre todas las cifras de la tabla 12 podemos comprobar que estos sujetos son los siguientes:

| RESUMEN DE CASOS QUE PRESENTAN MAYOR NÚMERO DE ESTADÍSTICOS <i>OUTLIER</i> FUERA DE LOS LÍMITES EMPÍRICOS DE NORMALIDAD | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Nº | RS _E | D _M | D _C | L _V | DB _{S1} | DB _{S2} | DB _{S3} | DB _{S4} | DB _{S5} | DF _F | RC _V |
| 50 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,14** | -0,28** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,93** |
| 55 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,14** | -0,28** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,93** |
| 121 | 2,577** | 10,245 | 0,070 | 0,047 | 0,358** | -0,39** | 0,280** | -0,33** | 0,134** | 0,598** | 0,93** |
| 156 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,14** | -0,28** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,93** |
| 175 | -2,95** | 9,228 | 0,082 | 0,042 | 0,303** | -0,31** | 0,463** | -0,35** | -0,15** | -0,65** | 0,88** |
| 181 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,14** | -0,28** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,93** |
| 182 | 2,378** | 6,057 | 0,037 | 0,028 | -0,14** | -0,28** | 0,137** | 0,172** | 0,166** | 0,433** | 0,93** |

Tabla 13: Relación de Casos con Mayor Número de Estadísticos *Outlier* Fuera de los Límites Empíricos de Normalidad

En condiciones normales, lo habitual sería depurar el conjunto de datos obtenido prescindiendo de los casos 50, 55, 121, 156, 175, 181 y 182, que son los que señala la tabla 13 como manifiestamente más problemáticos a efectos de reducción de la capacidad predictiva del prototipo regresivo considerado. No obstante, nuestra muestra de trabajo (n = 221) nos obliga a eliminar únicamente dos de ellos, por cuanto, tal y como se veía en el apartado de muestreo del capítulo anterior, es necesaria, en orden a garantizar la representatividad de las conclusiones de este trabajo, desde el punto de vista de la población considerada (N = 707), una muestra que, como mínimo estuviera compuesta por 219 sujetos, de ahí que no se pueda considerar eliminar más casos de corte *outlier* (LATORRE, A. ET AL., 2003: 80 – 82; COHEN, L. & MANION, L., 1990: 136 – 139; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002). En ese sentido y, habida cuenta de esta necesidad técnica, los casos 121 y 175 son los dos únicos que más se alejan, en comparación con el resto, de todos los márgenes de normalidad empírica calculados sobre todos los parámetros considerados, por lo que quedan depurados, al ser los que más alteran el potencial predictor del modelo asumido (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002), el cual, una vez recalculado tras esta operación, arroja como datos finales:

Resumen del Modelo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Durbin-Watson |
|--------|------|------------|----------------------|-----------------------------|---------------|
| 1 | ,836 | ,699 | ,693 | ,275 | 1,923 |

ANOVA

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|-----|------------------|---------|------|
| 1 | Regresión | 37,516 | 4 | 9,379 | 124,241 | ,000 |
| | Residual | 16,155 | 214 | ,075 | | |
| | Total | 53,671 | 218 | | | |

Coefficientes

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | t | Sig. |
|---------------|--------------------------------|------------|-----------------------------|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 (Constante) | ,099 | ,139 | | ,708 | ,480 |
| GSL | ,628 | ,050 | ,602 | 12,491 | ,000 |
| GSA | ,094 | ,048 | ,105 | 1,968 | ,049 |
| GSO | ,142 | ,044 | ,159 | 3,249 | ,001 |
| GSD | ,103 | ,039 | ,124 | 2,643 | ,009 |

De acuerdo con los resultados obtenidos, es fácilmente verificable cómo las condiciones del modelo planteado han mejorado tras la depuración de los casos anteriormente mencionados: en primer lugar, el coeficiente de correlación del ajuste ha subido un 1,4 % del 82,2 % inicial ($r_{CM} = 0,836$), lo que mejora la confiabilidad predictora del mismo. Este hecho conlleva, a su vez, un ligero aumento de la variabilidad total explicada del fenómeno estudiado, que pasa de un 67,6 % a casi un 70 % ($r^2_{CM} = 0,699$), aportando igualmente mayor solidez al prototipo planteado, por no mencionar que el Test de Durbin – Watson (D_W) revela ahora un valor de $D_W = 1,923$, cifra superior al 1,908 anterior, nuevamente acotada en el intervalo [1,4 – 2,6] y aún más próxima al valor ideal de 2, lo que reduce la autocorrelación residual de la regresión a un exiguo 3,85 % ($r_R = 0,0385$) (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

El Test de ANOVA garantiza también la representatividad estadística del ajuste corregido pues, a un nivel de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), nos encontramos con un valor de 124,241 para el estadístico F de Fisher – Snedecor, que otra vez lleva asociada, en este caso, una significatividad asintótica bilateral de Lilliefors plena ($p = 0,000$), ratificando así la solidez de la interpolación llevada a cabo (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

Para acabar y, dado que el modelo propuesto ha pasado todas las cribas de calidad planteadas, sólo resta tener en cuenta los coeficientes de ajuste del mismo para comprobar satisfactoriamente cómo el conjunto de variables predictoras no ha perdido para nada el gran papel que jugaban dentro de la estructura interpolada, en tanto en cuanto los respectivos valores de la significatividad asintótica bilateral de Lilliefors que lleva aparejados el estadístico t de cada una de ellas se encuentran comprendidos dentro del intervalo [0,000 – 0,049], esto es, con plena relevancia ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) e influencia sobre la variabilidad total de las puntuaciones de la variable satisfacción general (GSG), lo cual ratifica de nuevo la solidez del tipo planteado en términos estadísticos (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

Así pues, la ecuación final de regresión obtenida, a efectos de predicción, para esta investigación, obedece a la expresión algebraica:

$$GSG = 0,099 + 0,103 GSD + 0,142 GSO + 0,094 GSA + 0,628 GSL + e_i$$

Cuadro 3: Ecuación del Modelo de Regresión Final

En términos orientativos y, una vez demostradas sus representatividades en el anterior análisis descriptivo - inferencial, si consideramos las medias aritméticas de las variables que

intervienen en el modelo, esto es $M_{GSD} = 3,24$ ($\sigma_x = 0,59$), $M_{GSO} = 3,12$ ($\sigma_x = 0,56$); $M_{GSA} = 3,16$ ($\sigma_x = 0,55$) y $M_{GSL} = 3,11$ ($\sigma_x = 0,48$), y las sustituimos en la expresión final de interpolación, se obtendría que un profesor del entorno rural granadino, con un nivel de abierta satisfacción media en todas las dimensiones consideradas, mostraría una satisfacción general $S = 3,12588$, lo que denota un manifiesto contento respecto a todas las cuestiones tenidas en cuenta y que, contrastada con la media aritmética de la variable dependiente real GSG ($M_{GSG} = 3,12$, $\sigma_x = 0,49$) denota un acierto casi total en la predicción realizada con un margen empírico de error $e_t = 0,00588$, esto es, de un 0,58 %, lo que garantiza a todas luces, no sólo la amplia satisfacción general que caracteriza al profesorado rural granadino, sino la robustez del análisis realizado, cuyo error de perturbación aleatoria ha sido reducido al mínimo (ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F., 1999; BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. 2004; CORBETTA, P., 2003; HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., 2006; PARDO, A. & RUIZ, M., 2002).

Para terminar, veamos algunas de las conclusiones más relevantes que se pueden desprender como corolario final de todo el análisis cuantitativo realizado durante el presente capítulo...

7.- CONCLUSIONES

Hechos todos los análisis pertinentes a los resultados obtenidos mediante el empleo del cuestionario, se pueden extraer como conclusiones más significativas las siguientes:

- El profesorado rural de la provincia de Granada sigue siendo, al igual que ocurría en investigaciones anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), mayoritariamente femenino (64,7 %), con casi dos terceras partes de la muestra de estudio compuestas por mujeres. Aproximadamente la mitad del mismo (49,3 %) se encuentra trabajando en el C.P.R. como consecuencia de su primer destino profesional en la administración educativa andaluza, y casi su totalidad (97,3 %) afirma trabajar en centros que no se encuentran adscritos a la denominación C.A.E.P., esto es, en C.P.R. comunes.
- La juventud predomina entre los maestros rurales granadinos, por cuanto la edad de algo más de la mitad de los mismos (52,1 %) se encuentra en la franja de entre los 21 y los 40 años. El 47,9 % restante de la muestra de estudio tiene entre 41 y 60 años, no hallándose, consecuentemente, sujetos que puedan ser oficialmente considerados como de la tercera edad (mayores de 60 años).
- Al igual que ocurría en otras investigaciones realizadas sobre este contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), los resultados siguen evidenciando que la mayor parte del profesorado rural sólo tiene en la actualidad estudios de diplomatura (76,9 %), es decir, la titulación mínima necesaria para poder ejercer la docencia; del resto de encuestados, un 20,4 % es licenciado universitario y, por primera vez, aparecen titulados de postgrado en las categorías de experto (0,9 %), máster (0,9 %) y doctor (0,9 %).
- Dada la juventud de los encuestados, el dato relativo a la antigüedad en el puesto de trabajo es, como no podía ser de otra forma, indicativo de que el profesorado de la escuela rural en Granada, no posee excesiva veteranía docente. De esta forma, casi la mitad de estos docentes (46,2 %) sólo tiene una experiencia profesional inferior a 10 años, repartiéndose el resto entre diferentes franjas cronológicas, si bien se constata, además, que no ha habido sujetos que puedan acreditar más de 40 años como profesores, y que tan sólo un 6,8 % de los mismos lleva ejerciendo esta labor entre 31 y 40 años.

- El hecho de que los datos se hayan recogido en centros que son de adscripción pública en su totalidad hace que la mayor parte de los maestros participantes en el estudio (86,4 %) ostenten, por razones obvias, la condición de funcionario de carrera. El personal docente interino, por otra parte, sólo supone el 12,7 % de este colectivo, apareciendo, además, un 0,5 % de personal laboral fijo o sujeto a otras categorías profesionales, algo bastante inusual, por otra parte, en este tipo de instituciones.
- En el análisis de contingencias de los datos de identificación personal de la muestra sondeada no se han detectado diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) en la variabilidad de las puntuaciones de los ítems de esta dimensión de estudio, ni en función del género ni del nivel máximo de estudios alcanzado, lo que evidencia que ninguno de estos dos factores ejerce una influencia excesiva sobre los mismos.
- En la dimensión del cuestionario relacionada con la opinión del profesorado sobre todos aquellos aspectos de su labor docente, todos los ítems presentan unos niveles medios de satisfacción comprendidos dentro del intervalo [2,71 – 3,29], lo que, traducido a la escala Likert empleada, revela aprobación general o clara tendencia a la misma para todas las cuestiones que se han valorado. En ese sentido, el atributo mejor considerado ha sido el aprendizaje obtenido con el ejercicio diario de su labor y la experiencia profesional, objeto de excelente evaluación por parte del 95 % de los encuestados.
- Casi las tres cuartas partes del profesorado rural granadino (72,9 %) se pronuncian como bastante o muy satisfechas con el interés que muestran los alumnos por aprender, lo cual rompe con esa visión tradicional de dejadez y desidia que suelen mostrar los estudiantes, según la opinión de los profesionales de la educación; tal sentir es compartido, por su parte, cuando se les preguntó si estaban complacidos con el interés que manifestaban los padres por el aprendizaje de sus hijos, si bien, la proporción de sujetos bastante o plenamente contentos se reduce ligeramente a un 65,1 % para permitir que aumente la de sujetos disconformes, cuyo valor ascendió a algo más de la tercera parte de la muestra encuestada (34,9 %).
- No aparecen, tampoco, grandes novedades, cuando trasladamos nuestras pesquisas a dos aspectos fundamentales de la labor docente, a saber: la participación del alumnado en clase, objeto de la satisfacción total del 87,3 % de estos sujetos, y el reconocimiento social por la tarea llevada a cabo, que se ha dividido, por un lado, en el aprecio y la consideración del alumnado, lo cual satisface al 92,8 % de nuestros profesores, y por otro, en la percepción que de su trabajo tienen los habitantes de la localidad en la cual están ejerciendo la profesión, objeto de complacencia del 86 % de los maestros rurales de la provincia de Granada, frente a un 14 % restante que afirma sentirse abiertamente descontento sobre esta cuestión en particular.
- La autonomía profesional del maestro es, sin duda, otro de los aspectos fuertes a destacar en la escuela rural de la provincia de Granada; casi un 90 % (88,2 %) de la muestra de docentes que han tomado parte en este estudio afirma abiertamente sentirse bastante o plenamente satisfecha con las posibilidades que su centro ofrece para desarrollar iniciativas propias, en lo que planificación, metodologías, innovación y desarrollo de ideas pedagógicas alternativas se refiere. Tan sólo el 11,8 % restante disiente de esta opinión al sentirse poco contento sobre este aspecto tan esencial de su labor.
- El aprendizaje, en general, es uno de los factores que más parece estimular la autorrealización del profesorado sondeado, en primer lugar, porque casi la totalidad del mismo (95 %) se pronuncia de alguna manera satisfecho con el desarrollo de los conocimientos, destrezas y habilidades que ha ido adquiriendo con el ejercicio habitual de la profesión docente, y en segundo lugar, porque también se ha detectado que algo más de las tres cuartas partes de estos profesionales (75,6 %) se encuentran igualmente contentos con los progresos académicos que van realizando los alumnos que se les han encomendado; nada más gratificante, por otra parte, para un profesor concienciado con su labor.
- En esta misma línea, la influencia ejercida por estos enseñantes en el desarrollo integral y el aprendizaje de sus alumnos es, como no podía ser de otra forma, vistos los

anteriores resultados, objeto de satisfacción en algún grado por parte de un 90,5 % de los sujetos que han tomado parte en la encuesta; sin embargo, cuando nos centramos en la integración y el intercambio de experiencias profesionales con otros compañeros del C.P.R., el nivel de complacencia, aunque igualmente elevado (78,3 %), desciende varios puntos al aumentar el descontento de algunos colegas (21,7 %), que no ven con tan buenos ojos la misma situación, y tal ocurre con el estado de sus relaciones con los profesionales de otros centros, cuya evaluación, aunque mayoritariamente positiva, desciende todavía más en proporción hasta alcanzar el 69,7 %, lo que evidencia que el trato social y el intercambio profesional son dos aspectos que pueden mejorarse en el futuro por parte de estos sujetos.

- Algo ligeramente parecido pasó también cuando se intentó averiguar hasta qué punto estaban estos maestros comprometidos con la renovación pedagógica, pues, casi un 80 % (79,2 %) de ellos afirmó sentirse bastante o plenamente satisfecho con la preocupación que existía en sus respectivos centros respecto a la innovación docente, no se sabe si porque no les preocupa de manera habitual o porque, efectivamente, hay una gran apuesta de la comunidad educativa por la experimentación y la mejora en el contexto del aula, situación esta última que sería la más deseable.
- Pese a esto, lo que sí que está claro es que el ambiente que respiran nuestros encuestados en su labor educativa cotidiana con los alumnos dentro del aula es uno de los aspectos que más parece agradarles, por cuanto casi un 90 % (89,5 %) de ellos se muestra bastante o totalmente contento a la hora de valorar el clima de trabajo con sus estudiantes; una ventaja que, afortunadamente, todavía no se ha perdido en la labor docente.
- En general, se puede afirmar que el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se encuentra mayoritariamente satisfecho en alguna medida (91,4 %) con respecto a todas aquellas cuestiones que tienen que ver con la labor docente. Este hecho, en los tiempos que corren, es algo muy a tener en cuenta, precisamente por cuanto autores como CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BUSTOS JIMÉNEZ (2009, 2006), BERLANGA QUINTERO (2003) o RASO SÁNCHEZ (2012), han destacado que, hasta hace relativamente poco tiempo, la situación predominante entre estos profesionales era más bien la contraria, esto es, de profundo descontento, llegando incluso a asumir conductas de “*victimismo*” recalcitrante.
- En el ámbito de la docencia, los resultados obtenidos tras los pertinentes análisis de contingencias han revelado que:
 - No existen diferencias estadísticamente significativas en función del género entre los niveles de satisfacción de los sujetos encuestados acerca de todos los aspectos relacionados con su labor docente en el medio rural.
 - En función del nivel máximo de estudios alcanzado por la muestra de investigación, sí se ha encontrado una amplia tendencia que asocia, de manera inversamente proporcional, el grado de satisfacción respecto a ciertas cuestiones docentes con el nivel formativo de estos profesionales. Esto significa que son los diplomados los que, de una forma muy patente, siempre se muestran más contentos que el resto de sus compañeros más cualificados en lo que al interés que muestran los padres de los alumnos por el aprendizaje de sus hijos se refiere (51,6 %), así como en lo concerniente a la percepción que tienen los habitantes de la localidad sobre su trabajo (57,8 %), la relación personal y profesional con los colegas de otros centros (56,5 %) y la preocupación que existe en sus respectivos C.P.R. por la innovación en las tareas docentes (61,1 %).
- La dimensión de estudio de la organización escolar presenta, por su parte y, para empezar, unos niveles de satisfacción medios casi idénticos a los obtenidos en el contexto docente, esto es, comprendidos dentro del intervalo [2,69 – 3,29], y evidenciando una clara tendencia que va desde el visto bueno moderado hasta casi la plena satisfacción, lo cual contradice las conclusiones de trabajos anteriores que, sobre este tema en particular, obtenían evaluaciones bastante negativas (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. &

GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a). En este sentido, el aspecto mejor valorado por los sujetos del estudio ha sido el relativo a las posibilidades de participación en la vida del centro, objeto de apreciación positiva por parte del 92,8 % de los mismos.

- La unidad personal y profesional a la hora de realizar la labor cotidiana es muy importante para el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada, por cuanto un 82,4 % del mismo se muestra bastante o plenamente satisfecho con respecto a la existencia en su C.P.R. de un proyecto de trabajo común y participativo, llegando esta cifra incluso a elevarse aún más, y a alcanzar una cuantía del 89,6 %, al valorar la organización académica de los centros rurales, del 90,5 %, cuando se les pregunta su opinión acerca de la presencia, entre los miembros de la comunidad educativa, de unos objetivos de funcionamiento claramente definidos, o del 89,9 %, si lo que deben evaluar es el grado de adecuación de la planificación de tareas a realizar en dichas instituciones.
- Ya se ha hecho constar, por otra parte, que las posibilidades de participación en su vida diaria que los C.P.R. granadinos ofrecen a los miembros de su comunidad, también son objeto de contento casi unánime (92,8 %) por parte de sus docentes, si bien, hay aspectos organizativos como la disponibilidad de recursos materiales o didácticos que, aunque continúan con esta tendencia de buenas valoraciones, sí que aúnan un porcentaje bastante más considerable de opiniones negativas por parte de estos individuos (27,6 % y 34,8 % respectivamente), lo que hace patente que el tradicional problema de las dotaciones a estos centros, todavía se resiste a desaparecer totalmente.
- La satisfacción mayoritaria del profesorado del medio rural de la provincia de Granada también incumbe a aspectos como el nivel de diálogo y colaboración que actualmente existe entre los miembros de la comunidad educativa de sus respectivos C.P.R. (83,3 %), la actual configuración que existe en dichas escuelas de los equipos docentes y/o seminarios (86,9 %), la coordinación existente respecto al desarrollo de programas, metodologías o evaluaciones (82,3 %) o la organización y gestión de las infraestructuras de las que disponen en estas instituciones (76,9 %), si bien, en este último caso, casi una cuarta parte (23,1 %) de estos profesionales todavía presenta insatisfacción moderada o plena, lo que, sin duda, debe abrir las puertas de la revisión y la reformulación de muchos de estos modelos de gestión.
- Este último descontento es todavía visiblemente mayor, si cabe, cuando nos centramos en el fomento que estos centros hacen de la investigación en grupo, lo que suscita la opinión claramente disconforme de casi un 40 % (39,4 %) de los profesionales sondeados, y pone sobre el tapete el todavía escaso atractivo que el trabajo científico tiene para estas instituciones, pese a subrayar la literatura especializada la importancia concreta que este tiene en entornos como el del campo, siempre menos desarrollado que los demás (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).
- El papel de los órganos colegiados, por su parte, sí que goza de una opinión más que favorable por parte de los docentes consultados, pues, en primer lugar, un 84,2 % afirma estar abiertamente satisfecho con la operatividad que sus reuniones y su trabajo tienen sobre el funcionamiento del centro. Así mismo, la influencia que tanto el claustro como el consejo escolar tienen sobre las decisiones finales que toma cada C.P.R. granadino es objeto de la segunda mejor evaluación otorgada hasta ahora en el ámbito de estudio de la organización escolar, con un 94,1 % de estos individuos bastante o plenamente contentos al respecto, e igualmente, la organización de los equipos docentes para la obtención de los mejores resultados de trabajo ha sido objeto de valoración positiva por parte del 89,6 % de los encuestados.
- Sí se ha documentado, no obstante, cierta división de opiniones, por parte de los sujetos participantes en la investigación, en materia de flexibilidad horaria pues, por un lado, existe una amplia mayoría de individuos (83,1 %) que se siente manifiestamente

contenta con la forma en la cual se gestiona el tiempo en sus centros para optimizar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero, por otro, una tercera parte aproximadamente (33,1 %) de estas personas no está de acuerdo con la distribución que se hace de la jornada, de cara a fomentar la formación permanente y profesional, lo que choca, en cierta medida, con un modelo organizativo que, hasta la presente, estaba resultando ser efectivo, a ojos de nuestra muestra de trabajo.

- En ese sentido, una proporción idéntica de estos profesores (33,1 %) también ha mostrado su descontento en alguna medida respecto al grado de participación que padres y alumnado ejercen en los asuntos importantes del C.P.R., evidenciando así la necesidad de apostar más fuerte por la colaboración activa con estos agentes de la comunidad educativa, por cuanto su opinión resulta harto relevante para la mejora de la actividad de los centros rurales granadinos.
- Algo similar ha ocurrido también con la oferta de actividades culturales y extraescolares que estas instituciones han lanzado para fomentar el arraigo en el medio, las cuales, pese a recibir el visto bueno general (69,7 %) de los docentes consultados, siguen siendo mal valoradas por el 30,4 % restante de los mismos, lo que implica necesariamente replantear el catálogo de las mismas y arriesgar más fuerte por este tipo de iniciativas como propulsoras de un cambio real en el entorno rural...
- La valoración general que, sin embargo, se realiza de todo lo relacionado con la organización y funcionamiento de los C.P.R. de la provincia de Granada, sí que ha recibido, por primera vez y, en contra de lo establecido en estudios anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; GALLARDO GIL, M., 2007), una puntuación positiva de satisfacción moderada o alta por parte de un importante 89,6 % de sujetos de la muestra de estudio, denotando así un posible cambio de tendencia en el futuro hacia modelos de gestión de estos centros más eficaces y mejor valorados, lo cual es siempre una buena noticia cuando se trata del avance de este tipo de contextos.
- Los resultados de los análisis de contingencia realizados sobre las variables del cuestionario que integran el ámbito de la organización escolar, por su parte, han puesto de manifiesto los siguientes hallazgos:
 - En función del género, se ha constatado que las mujeres están estadística y significativamente más satisfechas que los hombres en los siguientes aspectos:
 - Las posibilidades de participación en la vida del C.P.R. (58,8 %)
 - La organización y la gestión de las infraestructuras del centro (47,5 %).
 - La configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios (55,6 %).
 - La influencia del claustro y / o el consejo escolar en las decisiones de centro (60,6 %).
 - Centrados, por otro lado, en el nivel máximo de estudios alcanzados por nuestra muestra de investigación, los mayores contrastes a nivel inferencial se han vuelto a dar nuevamente a favor de la satisfacción de los diplomados universitarios a propósito de las siguientes cuestiones:
 - La existencia de un proyecto de trabajo común y participativo (65,1 %).
 - La existencia de objetivos de centro claramente definidos (71,5 %).
 - La organización académica de sus respectivos centros (70,6 %).
 - El fomento de la investigación en grupo (48,4 %).
- En el bloque temático centrado, por su parte, en el estado de las relaciones sociales y profesionales que estos profesores mantienen con el resto de miembros de la comunidad educativa de sus respectivos centros de trabajo, se ha encontrado un nivel de satisfacción media que oscila entre el leve descontento y la clara aprobación, por estar las puntuaciones de respuesta comprendidas dentro del intervalo [2,41 - 3,5]. En

ese sentido, algunos de los aspectos mejor considerados por estos sujetos son el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado o el estado de las relaciones con el resto de colegas dentro de las aulas.

- El grado de aceptación que el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada tiene entre sus alumnos es objeto de satisfacción por parte de un 95 % del mismo, lo que evidencia que, cuando menos, estos profesionales tienen un cierto reconocimiento por parte de aquellos individuos que son objeto directo de su trabajo, algo nada despreciable para alguien que se dedique a la enseñanza.
- Una situación parecida, y en proporciones de respuesta casi análogas, ocurre con otros aspectos de igual relevancia para el establecimiento de sanas relaciones de interacción personal como son la percepción sobre el grado de flexibilidad y apertura que los C.P.R. de la provincia de Granada muestran ante las iniciativas y la participación del alumnado en la vida del centro, objeto de valoración positiva por parte de un 91,4 % de los encuestados, o la existencia de un adecuado nivel de convivencia en la institución, evaluada satisfactoriamente también en una proporción que ronda el 90 % (89,6 %) de frecuencia relativa de respuesta.
- El aspecto, asimismo, mejor considerado por los participantes en la investigación, dentro del bloque del cuestionario destinado al estudio de las relaciones sociales y profesionales con el resto de miembros de la comunidad educativa de los C.P.R. granadinos, ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado, que contaba al principio con un nivel medio de valoración de casi plena satisfacción, y que revela, en consecuencia, una apreciación altamente positiva por parte de un 96,8 % de los docentes sondeados, en contraposición a un exiguo 3,2 % de estos que no se siente complacido sobre este hecho en particular.
- Que se respeten los derechos del alumnado de forma tan clara no puede sino derivar en buenas consecuencias, como, por ejemplo, que exista también un amplio consenso entre el profesorado rural granadino a la hora de valorar de forma muy positiva otros factores de igual relevancia como son el respeto que muestran los estudiantes por el cumplimiento de las normas esenciales de convivencia en el C.P.R. (85,9 %), o su nivel de participación y colaboración en las diversas actividades que implica la vida cotidiana de sus centros (86 %), lo cual siempre es una cuestión agradable añadida a lo ya visto hasta ahora.
- Por otro lado, si centramos nuestra atención en el estado de las relaciones sociales y laborales con los otros compañeros de trabajo, los hallazgos obtenidos también son ostensiblemente gratos, ya que, en primer lugar, un 94,1 % de estos enseñantes se consideran a sí mismos bastante o plenamente satisfechos, no sólo con la forma en la cual se han integrado con el resto de trabajadores del C.P.R., sino también con la ayuda que, diariamente, reciben de los mismos para cualquier asunto relacionado con el eficaz desarrollo de sus tareas; a este hecho hay que añadir, además, que tanto dentro del horario escolar (97,7 %) como fuera del mismo (76,9 %) hay una complicidad más que satisfactoria entre estos sujetos, si bien en el último caso, sí que hay casi una cuarta parte de la muestra de investigación (23,1 %) que no está abiertamente contenta del todo, y quizá habría que investigar la razón específica de este hecho, por no mencionar otros aspectos, como el ambiente de trabajo reinante en estas instituciones (92,3 %) o la posible existencia de problemas, presiones “*político - institucionales*” o conflictos entre compañeros (64,7 %), ambos, de nuevo, bien considerados mayoritariamente por los encuestados.
- Las relaciones del profesorado rural de Granada con los progenitores del alumnado de la localidad también siguen este patrón de saludabilidad que se ha venido describiendo a lo largo del análisis de este ámbito de estudio, si bien, no alcanzan el mismo grado de excelencia que en casos anteriores; de esta forma, se ha comprobado que existe una satisfacción mayoritaria por parte de los individuos que componen la muestra de estudio a propósito de cuestiones como la ayuda y el apoyo que reciben por parte de los padres (67,5 %), el reconocimiento que estos muestran hacia su trabajo educativo en general (77,3 %), el estado de las relaciones entre padres y profesores (85 %) o la ayuda que habitualmente brinda la familia para facilitar la tarea del maestro (64,2 %),

aspecto este último que, por otra parte, el estudio indica que podría asumirse con un mayor grado de compromiso.

- La tradicional decepción que, sin embargo, muestran los docentes en investigaciones de este tipo cuando se aborda el tema de las relaciones con la administración pública (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), no pudo evitar hacer acto de presencia cuando se pidió a estos profesionales que valoraran el apoyo que los estamentos de gobierno otorgaban a su labor pedagógica y que, como era de suponer, fue de mayoritaria insatisfacción (56,6 %), un resultado esperado que, por otra parte, estaba íntimamente relacionado con el obtenido a continuación, fruto de poner sobre la mesa la cuestión de la cooperación de estas instituciones con sus respectivos C.P.R., y que dejaba bastante descontenta a casi la mitad de la muestra de estudio (41,6 %), si bien, por primera vez ha tomado cuerpo un hallazgo altamente positivo en lo referente a la participación gubernamental en las decisiones cotidianas de centro, evaluada satisfactoriamente por un 83,3 % de estos sujetos, lo que invita a pensar que el papel de las grandes instituciones está más centrado en la dirección unilateral que en la cooperación activa.
- La relación diaria y el ambiente de trabajo con la dirección del centro también han gozado, asimismo, de una consideración muy positiva por parte de la gran mayoría de los participantes en la investigación (90,5 %), si bien no ha ocurrido lo propio con el grado de compromiso que colectivos como asociaciones de vecinos, entidades deportivas y culturales o agrupaciones civiles, entre otras, asumen con los colegios rurales de Granada, que tan sólo recibe el visto bueno de un escasamente mayoritario 56,6 % de estos profesores, y que evidencia la necesidad de implicar más al resto de miembros de la comunidad educativa con la instrucción de los más pequeños.
- En general, el estado de las relaciones de los docentes de la escuela rural de la provincia de Granada con su entorno más inmediato, tanto profesional como social, deja bastante o totalmente satisfechos a un 91,4 % de los mismos, dejando entrever un buen ambiente de trabajo, convivencia y colaboración entre todos los habitantes de la localidad o zona de influencia más inmediata de los centros.
- El análisis de contingencias efectuado, en función del género y el nivel académico de los encuestados, sobre los ítems que componen la dimensión de trabajo de las relaciones sociales y personales de estos profesores con el resto de miembros de la comunidad educativa del C.P.R., ha puesto de manifiesto, entre otros, los siguientes hallazgos:
 - La existencia reiterada, según el género, de una manifiesta tendencia, por parte de las mujeres, a estar más satisfechas que los hombres, en referencia a aspectos como:
 - La ayuda que reciben de sus colegas (60,2 %).
 - Las relaciones con los compañeros dentro del horario escolar (62,5 %).
 - La ayuda y apoyo que reciben por parte de los padres (47,1 %)
 - La también repetida propensión, por nivel máximo de estudios alcanzado, de aquellos sujetos con menor nivel formativo inicial, a saber, los diplomados universitarios, a estar más contentos que el resto de profesionales sobre cuestiones como:
 - La ayuda que reciben de sus colegas (72,8 %).
 - Las relaciones con los compañeros dentro del horario escolar (75,5 %).
 - Las relaciones con los compañeros fuera del horario escolar (58,4 %).
- En lo referente al ámbito de la realización personal y laboral, la satisfacción media del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada fluctúa visiblemente desde un ligero desagrado hasta una complacencia manifiesta, casi plena, un resultado que, en estudios anteriores sobre este medio (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), no se había dado en esta proporción, y que sugiere un cambio

en la mentalidad de los encuestados acerca de su autopercepción sobre el desarrollo profesional, que empieza a dejar aparcada esa sensación de olvido y estancamiento tan tradicionalmente asociada al campo, para dejar paso a cierta esperanza por el crecimiento en el entorno de trabajo. En ese sentido, los dos aspectos mejor considerados por la muestra de estudio en esta dimensión han sido la libertad y autonomía docente y el respaldo a los miembros del claustro por parte de sus respectivos C.P.R.

- El ejercicio de la profesión pedagógica parece satisfacer a casi la totalidad de los docentes de la escuela rural granadina, por cuanto un 95,5 % de los mismos le otorga una valoración claramente positiva; esto, sin embargo, no ocurre así a la hora de considerar otros aspectos igualmente relevantes para el crecimiento personal como son el reconocimiento social que se otorga a su trabajo educador o la retribución salarial con la que se recompensa al mismo que, si bien, siguen aprobando el examen de satisfacción con sendas y escasas mayorías (57,9 % y 49,8 % respectivamente), también generan tasas de disgusto superiores al 42 % en ambos casos, lo que no hace sino invitarnos a apostar más por estos profesionales, a la par que se revisa el estado de sus condiciones de trabajo.
- Así mismo, también nos encontramos con un malestar abiertamente mayor cuando se trataron cuestiones tan importantes como las tensiones y el estrés que habitualmente conlleva el ejercicio de la labor pedagógica en este entorno (51,6 %), las posibilidades de promoción, tanto profesional como académica, existentes en el campo para estos maestros (56,1 %) o la forma de acceso a la tarea docente (59,7 %), elementos, sin duda, muy relevantes para el desarrollo personal de los educadores hoy día que, sin embargo, también han conocido curiosas paradojas como, por ejemplo, los abiertamente buenos niveles de satisfacción que giran en torno a la manera de conseguir destino de trabajo en el medio rural (66,5 %), o la preparación recibida para ejercer el magisterio, tanto a nivel general (86,8 %) como en el campo específicamente (75,1 %), situaciones que, habitualmente y, de acuerdo con toda la literatura actual existente al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; GALLARDO GIL, M., 2007; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010b; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), eran, tradicionalmente, objeto de profundas críticas por parte de estos enseñantes.
- No han faltado tampoco en este ámbito resultados significativamente positivos en aspectos como el respaldo de que disfrutaban estos profesores por parte de sus centros de trabajo (95 %), su libertad y autonomía docente para el ejercicio de la profesión (90,5 %) o el prestigio y la consideración que tienen entre el resto de colegas y compañeros de sus respectivos C.P.R. (91,9 %), merecedores todos ellos de valoraciones de satisfacción superiores al 90 % por parte de los maestros sondeados; en ese sentido, tan sólo las condiciones materiales para el desarrollo de su labor obtienen una evaluación visiblemente menor, con un 70,1 %, aunque abiertamente favorable en todo caso.
- En similar proporción a este último hallazgo, además, aparecen valoradas positivamente otras cuestiones igualmente relevantes para comprender el desarrollo del logro personal y profesional de estos sujetos, como son la información recibida sobre los resultados del trabajo propio (72,4 %), las oportunidades de acceso a los cargos directivos de la institución como la dirección o el secretariado (74,2 %), el clima de centro en relación al desarrollo de sus funciones (91,9 %) o el grado de cumplimiento de las metas profesionales prefijadas (77,8 %), un aspecto este último esencial para poder comprender todos los resultados científicos obtenidos a lo largo de la presente dimensión del estudio.
- Finalmente y, como conclusión definitiva a tan exhaustivo análisis descriptivo, una amplia mayoría, casi unánime, de los maestros rurales granadinos (93,2 %) afirma sentirse bastante o totalmente satisfecha en referencia al grado de logro personal y profesional que ha alcanzado con el ejercicio de la enseñanza en el campo, un dato íntimamente ligado con la complacencia final que todos estos aspectos antes mencionados les producen y que, nuevamente y, en la misma proporción (93,2 %),

evidencian el gran corolario de esta investigación que, a fin de cuentas estábamos esperando, y es que estos profesionales, contrariamente a lo que venía ocurriendo en tiempos pretéritos (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), ya empiezan a estar realmente contentos con su trabajo en este entorno tan singular.

- Por otro lado, los resultados finales del análisis de contingencias efectuado sobre los ítems que componen este bloque temático del cuestionario, en función del género y el nivel máximo de estudios alcanzado por la muestra de investigación participante, pueden sintetizarse de la siguiente forma ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$):
 - Según el género, se mantiene, por parte de las mujeres, la tendencia que se ha venido describiendo, a lo largo de todo el capítulo, de estar más complacidas que los hombres respecto a las siguientes cuestiones:
 - El respaldo de que disponen por parte de sus centros (61,1 %).
 - La libertad y la autonomía docente (57,9 %).
 - Las oportunidades de acceso a cargos directivos (46,6 %).
 - En virtud, sin embargo, del nivel máximo de estudios alcanzado por estos profesionales, tan sólo el grado general de logro alcanzado en su trabajo docente ha mostrado una diferencia estadísticamente significativa que, siguiendo también con la tendencia marcada en contingencias análogas anteriores, evidencia que son nuevamente los diplomados universitarios los que más complacidos se encuentran al respecto (72,8 %), seguidos de los licenciados (18,5 %), y en amplio contraste con postgraduados y doctores, cuya valoración apenas llega a un nimio 1 %.
- Se ha verificado, como conclusión final al análisis de regresión realizado sobre las opiniones de la muestra participante en el estudio, la existencia de una relación algebraica lineal sólida entre la satisfacción general del profesorado rural de la provincia de Granada y sus respectivas opiniones respecto a su docencia, la organización cotidiana de los C.P.R. en los que trabajan, sus relaciones con el resto de miembros de la comunidad educativa y el nivel de logro y autorrealización personal y profesional alcanzado con el trabajo desarrollado en este entorno. Dicha relación que, utilizada como modelo predictivo, ha ratificado la conclusión de que estos docentes están, en general, bastante satisfechos con su vida y su trabajo en el medio rural granadino, obedece a la expresión:

$$GSG = 0,099 + 0,103 GSD + 0,142 GSO + 0,094 GSA + 0,628 GSL + e_t$$

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

**EL SIGNIFICADO DE LOS
DATOS: REFRENDO
CUALITATIVO POR ALGUNOS
DE LOS PROTAGONISTAS**

CAPÍTULO V

EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

Tal y como se señalaba en el capítulo tercero de este trabajo, la triangulación metodológica, traducida en la convergencia de los análisis cuantitativo y cualitativo de datos científicos sobre los objetivos planteados, no hace sino aportar a nuestra investigación una visión mucho más fidedigna de la realidad que, no sólo nos ayuda a comprenderla mejor, sino que está mucho más próxima a la verdad, por cuanto se produce una mutua complementariedad de las técnicas empleadas que potencia sus beneficios individuales, a la par que reduce al mínimo sus limitaciones (COOK, T.D. & REICHARDT, C.S., 1986; PÉREZ SERRANO, M.G., 1994; GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D., 1988: 15; HUSEN, T., 1988; COHEN, L. & MANION, L., 1990; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, F., 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002).

En este caso y, para ilustrar mucho mejor las conclusiones extraídas del estudio cuantitativo realizado sobre el cuestionario en el capítulo anterior, se ha optado por el desarrollo de entrevistas semiabiertas a sendos profesionales de la escuela rural de la provincia de Granada que estuvieran ejerciendo su labor educadora en la actualidad (RASO SÁNCHEZ, F., 2012; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003). Concretamente, se recurrió a los siguientes sujetos:

- Profesor / Tutor de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada (P1).
- Profesor / Tutor de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada (P2).
- Director y Profesor de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada (D1).
- Profesora / Tutora de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada (P3).
- Profesora / Tutora de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada (P4).
- Directora y Profesora de Colegio Público Rural (C.P.R.) de la provincia de Granada (D2).

- Coordinador de Equipo de Orientación Educativa de la provincia de Granada (O1).
- Coordinadora de Equipo de Orientación Educativa de la provincia de Granada (O2).
- Inspector de la Delegación Provincial de Educación de Granada (I1).
- Inspectora de la Delegación Provincial de Educación de Granada (I2).

Resulta evidente que el protocolo de entrevista empleado, dada la naturaleza de la técnica, no podía, ni de lejos, constar del mismo número de ítems que el cuestionario, por muy grande que sea nuestro afán de conseguir que sea un justo complemento a las conclusiones que de él se extraigan (CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003; REYES LÓPEZ, M.L., 2005; COLÁS BRAVO, P., 2001; AGUIRRE, S., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002). No obstante y, dado que, como se decía anteriormente, también este instrumento pasó por un juicio de expertos para poder validar la calidad científica de su contenido (CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003; REYES LÓPEZ, M.L., 2005; COLÁS BRAVO, P., 2001; AGUIRRE, S., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002), el resultado final se adaptó bien a la finalidad perseguida, por lo que, para no romper con la dinámica llevada a cabo a lo largo de todo el trabajo, se ha optado por exponer los hallazgos obtenidos tras su correspondiente análisis en función de las dimensiones de estudio del instrumento cuantitativo tratado en el capítulo anterior.

Igualmente y, de acuerdo a las especificaciones metodológicas antes formuladas, para el correcto tratamiento de los datos obtenidos, se ha realizado un análisis de contenido sobre un sistema de categorías previamente validado que respondía a la siguiente estructura:

| SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDOS | |
|---|------------------------------|
| A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL DOCENTE | |
| A1: CENTRO DE FORMACIÓN | |
| A2: CONTACTO / CONOCIMIENTO INICIAL CON LA ESCUELA RURAL | A2.1: SÍ |
| | A2.2: NO |
| A3: FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA ESCUELA RURAL Y SU JUSTIFICACIÓN | A3.1: SÍ |
| | A3.2: NO |
| A4: ACTUACIONES POST - GRADUACIÓN | A4.1: OPOSICIONES |
| | A4.2: AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS |
| | A4.3: TRABAJO |
| A5: DESTINO ACTUAL | A5.1: PRIMER DESTINO |
| | A5.2: DESTINO POSTERIOR |
| | A5.3: SIN DESTINO FINAL |
| A6: SITUACIÓN ADMINISTRATIVA | A6.1: FUNCIONARIO DE CARRERA |
| | A6.2: FUNCIONARIO INTERINO |
| | A6.3: LABORAL |
| | A6.4: OTRAS SITUACIONES |
| A7: PERFIL DE GÉNERO Y EDAD DEL PROFESORADO | |
| A8: EJERCICIO POTENCIAL DE LA DOCENCIA EN CONTEXTO RURAL | A8.1: SÍ |
| | A8.2: NO |
| | A8.3: DEPENDE |
| B.- SATISFACCIÓN RESPECTO A LA LABOR DOCENTE | |
| B1: OPINIÓN SOBRE LA VALORACIÓN COTIDIANA DE LA DOCENCIA EN EL MEDIO RURAL | B1.1: COMPARTIDA |
| | B1.2: NO COMPARTIDA |
| | B1.3: INDECISIÓN |
| B2: ELEMENTO MÁS REALIZADOR DEL TRABAJO DOCENTE | |
| B3: RAZONES DE DISCREPANCIA ENTRE INVESTIGACIÓN Y REALIDAD DEL PRESTIGIO SOCIAL DE LA LABOR DOCENTE EN EL MEDIO RURAL | |
| B4: OPINIÓN SOBRE EL PRESTIGIO SOCIAL DE LA DOCENCIA EN ESPAÑA Y OTROS PAÍSES | B4.1: COMPARTIDA |
| | B4.2: NO COMPARTIDA |
| | B4.3: INDECISIÓN |

**CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS**

| | |
|---|---------------------|
| B5: VALORACIÓN DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN ESPAÑA | B5.1: COMPARTIDA |
| | B5.2: NO COMPARTIDA |
| | B5.3: INDECISIÓN |
| B6: VALORACIÓN DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN EL MEDIO RURAL | B6.1: COMPARTIDA |
| | B6.2: NO COMPARTIDA |
| | B6.3: INDECISIÓN |
| C.- SATISFACCIÓN RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR | |
| C1: COHESIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE PROYECTOS Y EQUIPOS DE TRABAJO EDUCATIVOS EN EL MEDIO RURAL: VALORACIÓN Y MEJORA | C1.1: BUENA |
| | C1.2: REGULAR |
| | C1.3: MALA |
| C2: PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA RURAL: VALORACIÓN Y MEJORA | C2.1: ADECUADA |
| | C2.2: INADECUADA |
| | C2.3: INDECISIÓN |
| C3: OFERTA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LA ESCUELA RURAL: VALORACIÓN Y MEJORA | C3.1: ADECUADA |
| | C3.2: INADECUADA |
| | C3.3: INDECISIÓN |
| D.- SATISFACCIÓN RESPECTO A LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO | |
| D1: CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS DEL PROFESORADO: CAUSAS E INCENTIVACIÓN | D1.1: ADECUADO |
| | D1.2: INADECUADO |
| | D1.3: INDECISIÓN |
| D2: PRESIONES POLÍTICAS E INSTITUCIONALES DEL PROFESORADO Y SUS CAUSAS | D2.1: SÍ |
| | D2.2: NO |
| | D2.3: DEPENDE |
| D3: RELACIONES Y COLABORACIÓN DEL PROFESORADO CON EL RESTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | |
| D4: POSIBLE INFLUENCIA DEL GÉNERO EN EL CLIMA DE TRABAJO DEL C.P.R. | D4.1: SÍ |
| | D4.2: NO |
| | D4.3: DEPENDE |
| E.- SATISFACCIÓN RESPECTO A LA REALIZACIÓN PROFESIONAL | |
| E1: GRADO DE ADECUACIÓN SALARIAL DEL PROFESORADO RURAL: CAUSAS E INCENTIVACIÓN | E1.1: ADECUADO |
| | E1.2: INADECUADO |
| | E1.3: INDECISIÓN |
| E2: INFLUENCIAS PERSONALES Y PROFESIONALES DEL TRABAJO EN EL MEDIO RURAL | E2.1: SÍ |
| | E2.2: NO |
| | E2.3: DEPENDE |
| E3: SITUACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL Y EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE AUTORREALIZACIÓN DEL PROFESORADO RURAL: CAUSAS E INCENTIVACIÓN | E3.1: MEJORA |
| | E3.2: EMPEORAMIENTO |
| | E3.3: INDECISIÓN |

Tabla 1: Sistema de Categorías Empleado en el Estudio Cualitativo

De esta forma, el resultado final de la investigación ofrece al lector, tanto por dimensiones de trabajo como por ítems del protocolo de entrevista, en primer lugar, una síntesis estadística de las frecuencias de aparición de cada categoría y metacategoría del sistema en el seno del texto, así como sus representaciones gráfica y cognitivo – conceptual para su mejor comprensión, seguida de la comparativa de las respuestas que cada sujeto, identificado únicamente con un código compuesto de una letra y un dígito, dio a la cuestión pertinente (CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003; REYES LÓPEZ, M.L., 2005; COLÁS BRAVO, P., 2001; AGUIRRE, S., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002). Así se consigue una visión mixta de los datos que nos puede ayudar a comprender mejor, no sólo el hilo argumental de la entrevista, sino también todas aquellas sutilezas que la habitual subjetividad subyacente de esta técnica podría obviar en condiciones normales (CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J., 2003; REYES LÓPEZ, M.L., 2005; COLÁS BRAVO, P., 2001; AGUIRRE, S., 1995; LATORRE, A. ET AL., 2003; COHEN, L. & MANION, L., 1990; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002). Empecemos, pues, por el principio...

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO

En esta dimensión se recogían, a modo de calentamiento inicial, determinadas cuestiones relativas a algunos datos biográficos elementales de los participantes en la

investigación, más que nada, para poder ilustrar mejor el sentido de algunas de sus respuestas posteriores a la entrevista. En ese sentido, la primera pregunta formulada al respecto fue:

ÍTEM 1.1: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

Se trata, en este caso, de un ítem muy relacionado con la formación inicial de estos profesores, así como con las razones que la justifican de cara al ejercicio de la docencia en el medio rural. Así, una vez concluido el análisis de frecuencias de categorías de contenido realizado por ATLAS, se obtuvieron los siguientes resultados descriptivos:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| A1 | 9 | 20,4 | 9 | 20,4 |
| A2.1 | 1 | 2,3 | 10 | 22,7 |
| A2.2 | 9 | 20,4 | 19 | 43,1 |
| A3 | 10 | 22,7 | 29 | 65,8 |
| A3.1 | 1 | 2,3 | 30 | 68,1 |
| A3.2 | 9 | 20,4 | 39 | 88,5 |
| B1 | 4 | 9,1 | 43 | 97,6 |
| C1 | 1 | 2,3 | 44 | 100 |
| TOTALES | 44 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 39 | 88,6 | 39 | 88,6 |
| B | 4 | 9,1 | 43 | 97,7 |
| C | 1 | 2,3 | 44 | 100 |
| D | 0 | 0 | 44 | 100 |
| E | 0 | 0 | 44 | 100 |
| TOTALES | 44 | 100 | - | - |

Tabla 2: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 1.1

Tras un examen mínimamente superficial, salta a la vista cómo predominan claramente en las respuestas las categorías referentes a la formación inicial de los sujetos (A3, 22,7 %), conjuntamente con la centrada en el centro donde se llevó a cabo dicha formación (A1, 20,4 %), si bien tampoco faltan las valoraciones genéricas sobre la docencia en este contexto (B1, 9,1 %) o sobre el estado organizativo de los proyectos y equipos de trabajo (C1, 2,3 %). Así:

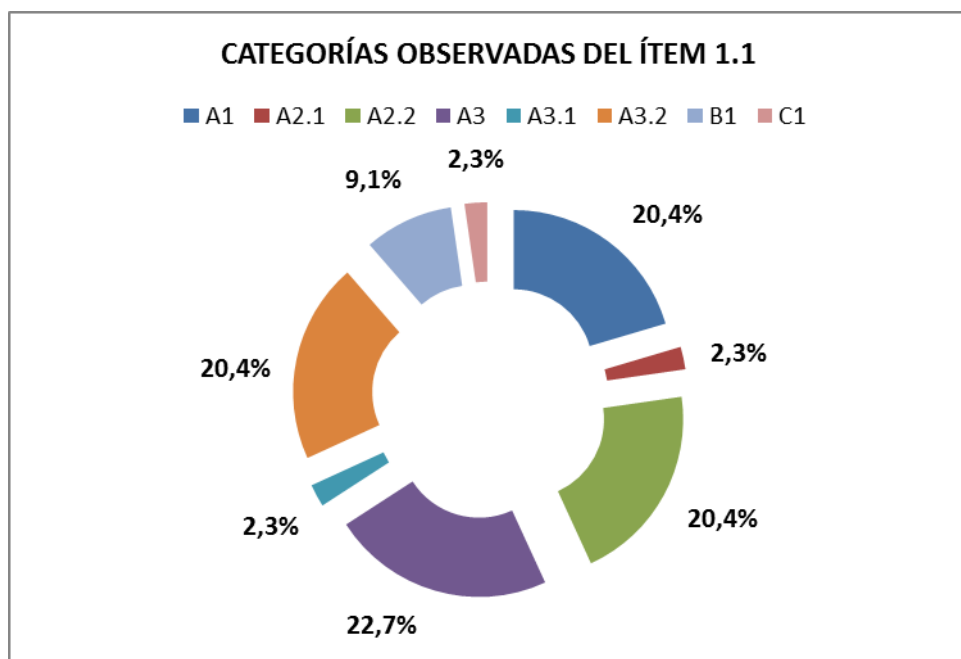


Gráfico 1: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 1.1

No es de extrañar tampoco, habida cuenta de estas cifras, que, entrando más en el sentido relacional de las contestaciones, sea la formación inicial el eje de todo lo que los sujetos han ido respondiendo a la pregunta, ya que, como se puede comprobar por la representación conceptual generada mediante ATLAS, la instrucción de estos profesionales, no sólo condiciona el hecho de tener conocimientos previos sobre la escuela rural o no, sino que también está directamente asociada con las valoraciones que, una vez en ejercicio, realizan, no sólo del estado de la profesión en este medio, sino también de la calidad organizativa de los proyectos y equipos de trabajo existentes de cara a la misma. Concretamente:

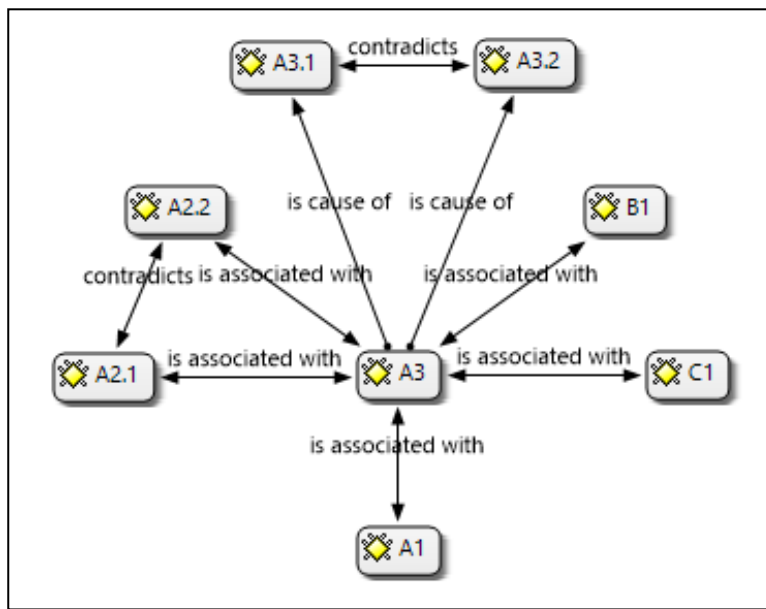


Gráfico 2: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías
Encontradas en el Ítem 1.1

Por otro lado, el análisis comparativo de las respuestas concedidas al ítem, se traduce en los siguientes términos:

| RECOPILACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|---|--|------------------------|---------|
| DIMENSIÓN A: DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO | | | |
| CONCLUSIÓN: “Más de un 75 % (76,9 %) del profesorado rural de la provincia de Granada sólo acredita estar en posesión de estudios de diplomatura universitaria para justificar el acceso al ejercicio profesional de la docencia”. | | | |
| CUESTIÓN 1.1: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | En la Universidad de Granada. Pues casi ningún contacto. No, que yo recuerde. Quizás porque son centros pequeños y tienden a desaparecer agrupándolos en otros más grandes y eficientes. | A1, A2.2, A3, A3.2, C1 | 459 |
| P2 | En la Escuela Universitaria la Inmaculada de la Universidad de Granada. No tuve ningún contacto con la escuela rural ni la di en ninguna asignatura. Creo que no se da una importancia a la escuela rural o se la diferencia de la escuela normal. | A1, A2.2, A3, A3.2 | 461 |
| D1 | En la Universidad de Granada y en la U.N.E.D. Apenas ninguna noticia al respecto. Al menos, de manera específica. Fue mi posterior experiencia profesional la que me hizo conocer los entresijos del mundo rural y su escuela. No se contempló de manera específica ninguna preparación concreta. No interesa demasiado por el volumen de población a la que afecta y por supuesto por la marginalidad que este medio siempre ha tenido. | A1, A2.2, A3, A3.2, B1 | 464 |
| P3 | Estudié Magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ningún contacto significativo ya que mis conocimientos sobre la escuela y experiencias se centraban en el ámbito urbano. En los tres años de formación universitaria no se contemplaba en los planes de estudios ninguna asignatura específica sobre este tema, tan solo recuerdo una asignatura que se llamaba “Conocimiento del Medio Social y Natural” en la que se desarrollaban temas relacionados con la Geografía e Historia de Granada. Quizás el ámbito rural esté delegado a | A1, A2.2, A3, A3.2 | 467 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|--|------------------------|-----|
| | <i>un segundo plano por la falta de conocimiento por parte del profesorado sobre la idiosincrasia de cada lugar. Las costumbres, ritmos de vida, maneras de pensar a veces tan distantes del ambiente urbano, hacen que el ámbito rural sea tan diverso que difícilmente pueda ser abarcado en su totalidad para su estudio.</i> | | |
| P4 | <i>En un centro concertado. Ninguno, la verdad. No. Porque es un tema poco novedoso y de poco interés socialmente.</i> | A1, A2.2, A3, A3.2 | 471 |
| D2 | <i>Estudié en dos colegios, hasta tercero de primaria en el colegio San Agustín situado en la Calle Isaac Albéniz, y desde ese curso hasta octavo en El colegio Divina Infantita en el barrio del Albaicín Cuesta de Santa Inés nº 5. En la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Ninguno. No que yo recuerde. Creo que la formación que recibimos no nos muestra la realidad de la escuela en general y cuando comenzamos a trabajar somos nosotros los que mostramos las inquietudes de seguir formándonos según las ofertas de los centros de formación y no resulta muy interesante o significativo realizar cursos para una minoría.</i> | A1, A2.2, A3, A3.2, B1 | 473 |
| O1 | <i>Durante el proceso de formación no tuve ningún contacto, ni a nivel teórico ni práctico. No es solo sobre este tema, se habla de escuela, pero no de la diversidad de escuelas y contextos. Se "forma para clases graduadas", pero para clases de diferentes edades. Si se formase para estas situaciones estaría el profesorado más formado para atender a la diversidad, aunque fuese en escuela graduada.</i> | A2.2, A3, A3.2 | 476 |
| O2 | <i>En la Universidad de Granada. Se trató el tema de la escuela rural en alguna de las asignaturas del plan de estudios de la Diplomatura de Magisterio de Educación Primaria. Si, en la asignatura de Organización Escolar. Al menos en el plan antiguo antes de la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior el tema no era tratado en profundidad, en la actualidad desconozco el tratamiento que tiene en los nuevos planes de estudios. También en función del profesorado que impartiera la asignatura, por ejemplo en Organización Escolar el tema era tratado en mayor o menor extensión, aunque en mi caso fue tratado como un tema más, tengo constancia de que otros docentes lo trataban ampliamente, con lectura de libros sobre la temática, etc. Por tanto, la formación va a depender del docente que la imparta.</i> | A1, A2.1, A3, A3.1 | 479 |
| I1 | <i>En mi pueblo natal, Olivares de Moclín. Y posteriormente en el Seminario de Maestros del Ave María. Ninguno, salvo algunos comentarios esporádicos con el maestro rural de mi pueblo. No. En primer lugar por cuestión cuantitativa al ser cada vez menor el número de maestros que ejercen profesionalmente en el medio rural, y en cambio son muchas las demandas del medio urbano, lo que conlleva a que la administración preste una mayor atención a las demandas de formación procedentes de colegios de zonas urbanas, ya sean metropolitanas o del área circundante. Y también por la propia evolución de la sociedad donde prima o se potencia más lo urbano y se minusvalora lo rural.</i> | A1, A2.2, A3, A3.2, B1 | 482 |
| I2 | <i>En Granada hice Magisterio, en la Escuela Normal. En Sevilla estudié Psicología, en la Facultad de Filosofía y Letras. Ninguno. No. El mismo profesorado de las Escuelas Universitarias y Facultades de Ciencias de la Educación conocen muy poco acerca de las escuelas rurales. La verdad es que quedan muy pocas unidades unitarias y son pocos los niños y niñas que estudian en ella.</i> | A1, A2.2, A3, A3.2, B1 | 485 |

Tabla 3: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 1.1

Tal y como cabía esperar, teniendo en cuenta los resultados de investigaciones anteriores al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), casi todos los individuos que han intervenido y, con la excepción de tres de ellos, los dos primeros que también estuvieron en Sevilla y en la U.N.E.D., mientras que el tercero no lo especifica, han estudiado magisterio en la Universidad de Granada, hecho que, como ya se contrastaba en estos trabajos anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), suele obedecer a la gran tradición de antigüedad y calidad pedagógica de la que esta institución goza a nivel social, de ahí que la mayor parte del profesorado andaluz se haya preparado en el seno de la misma.

Igualmente, y, en nueva concordancia con referencias anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) sigue habiendo un gran desconocimiento por parte de estos enseñantes, durante su etapa de formación inicial, acerca de las peculiaridades del trabajo pedagógico en el medio rural, en tanto en cuanto, sólo la orientadora afirma haber recibido, de forma superficial, cierta preparación específica al respecto, ya que, de acuerdo a las respuestas esgrimidas, existe poco interés social por este contexto, debido a su diversidad, al tipo especial de trabajo que exige al profesorado y, sobre todo, al escaso número de personas a las que abarca una labor tan exhaustiva, algo intrascendente en una sociedad centrada en urbes con un gran número de ciudadanos.

ÍTEM 1.2: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

Esta cuestión, centrada en saber, básicamente, qué caminos puede seguir un futuro profesional de la educación, una vez que concluye su período oficial de formación inicial, obtuvo, tras el correspondiente escrutinio y análisis de frecuencias de categorías de contenido, las cifras que se detallan a continuación:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| A4.1 | 6 | 20,7 | 6 | 20,7 |
| A4.2 | 2 | 6,8 | 8 | 27,5 |
| A4.3 | 2 | 6,8 | 10 | 34,3 |
| A5.1 | 1 | 3,4 | 11 | 37,7 |
| A5.2 | 8 | 27,6 | 19 | 65,3 |
| A6.1 | 6 | 20,7 | 25 | 86 |
| A6.2 | 3 | 10,6 | 28 | 96,6 |
| A6.4 | 1 | 3,4 | 29 | 100 |
| TOTALES | 29 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 29 | 100 | 29 | 100 |
| B | 0 | 0 | 29 | 100 |
| C | 0 | 0 | 29 | 100 |
| D | 0 | 0 | 29 | 100 |
| E | 0 | 0 | 29 | 100 |
| TOTALES | 29 | 100 | - | - |

Tabla 4: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 1.2

Tanto de su lectura como de la interpretación del gráfico 3 rápidamente se puede deducir que, en virtud de las frecuencias mayoritarias de categorías encontradas, a saber A5.2 (27,6 %), A4.1 (20,7 %) y A6.1 (20,7 %), nos encontramos con un perfil de profesional que, para empezar suele gozar de cierta experiencia, tras haber asumido varios destinos como consecuencia de su labor en el sector público, mayoritario en el medio rural, y que, acto seguido y, en plena consonancia con lo dicho, suele tener como objetivo primario la adquisición de la condición de funcionario público, por cuanto la mayoría de respuestas (20,7 %) afirman haberse dedicado a estudiar las pertinentes oposiciones tras acabar su carrera, así como, en la misma proporción (20,7 %), aparecen contestaciones que afirman haber sido conseguido tal grado tras el preceptivo proceso de selección, o lo que es lo mismo, con una importante tasa de éxito. Siendo, en ese sentido, más estrictos:

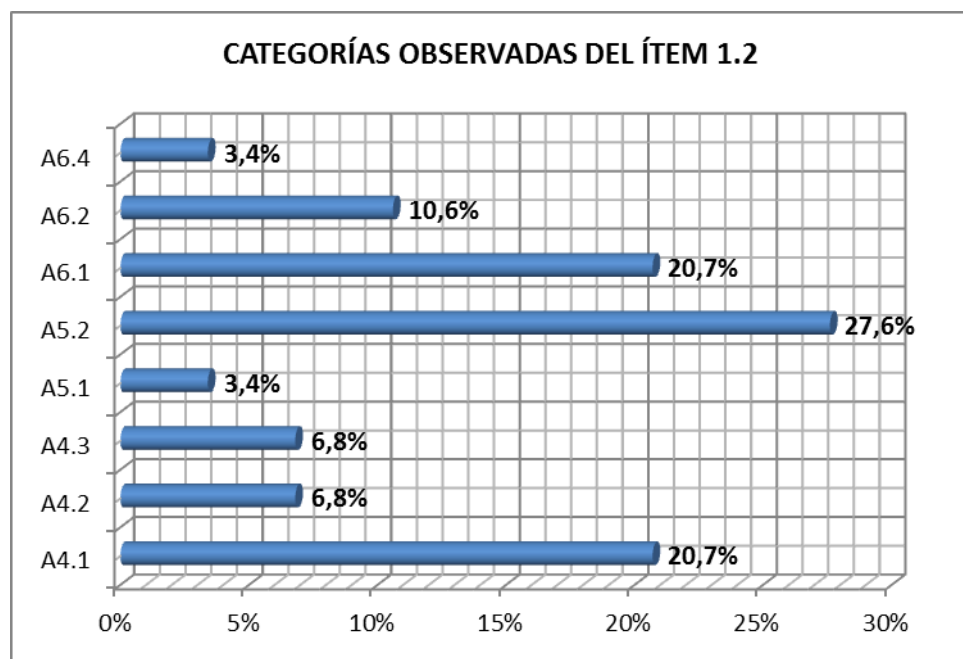


Gráfico 3: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 1.2

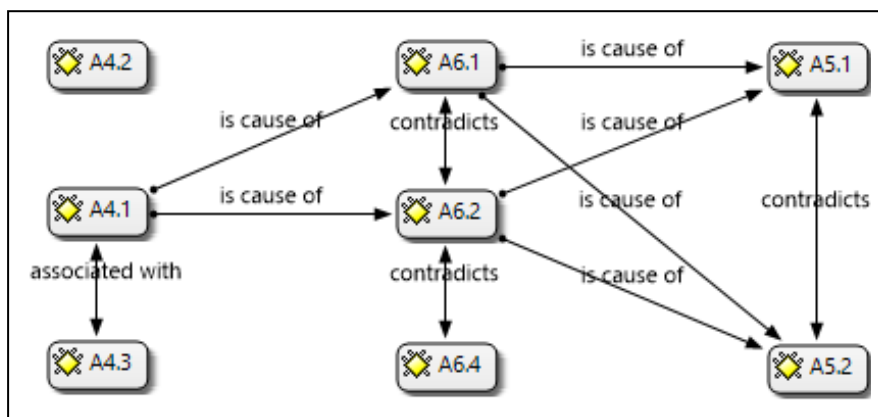


Gráfico 4: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 1.2

El análisis relacional y conceptual de las contestaciones muestra también, como no podía ser de otra forma, que, en un medio como el rural, casi únicamente público, el conseguir o no la condición de funcionario (A4.1) resulta decisiva, desde el punto de vista de la causa – efecto, para el futuro profesional de los docentes, ya que el sistema de traslados, destinos, el status laboral, e incluso la toma de decisiones acerca de qué hacer tras acabar los estudios, siempre queda condicionado, al menos, en opinión de los entrevistados, en función de si se adquiere este grado tras aprobar unas oposiciones o no. De hecho, para poder comprender mejor este resultado, hay que centrarse en la evaluación comparativa de las respuestas íntegramente emitidas a la pregunta, así...

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIÓN A: DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO

CONCLUSIÓN: “Una amplia mayoría del profesorado rural de la provincia de Granada (86,4 %) tiene la condición laboral de funcionario público”.

CUESTIÓN 1.2: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
|--------|--|----------------------|---------|
| P1 | Preparar oposiciones. Sí, he trabajado en varios centros. Soy funcionario de carrera. | A4.1, A5.2, A6.1 | 459 |
| P2 | Al terminar la carrera seguí estudiando. Soy interino así que no tengo vacante. | A4.2, A6.2 | 461 |
| D1 | Iniciar el proceso de preparación de oposiciones. Sí. Funcionario de carrera. | A4.1, A5.2, A6.1 | 464 |
| P3 | Dediqué un año a prepararme las oposiciones en una academia para ingresar en el cuerpo de maestros. Si se refiere a destinos no relacionados con la educación, no. Si alude a otros centros educativos, sí; éste es mi decimocuarto año en la docencia. Soy funcionaria de carrera. | A4.1, A5.2, A6.1 | 467 |
| P4 | Estuve estudiando inglés. No. Actualmente estoy estudiando otra carrera universitaria y la compagino con el trabajo que me va surgiendo como docente. | A4.2, A5.1, A6.4 | 471 |
| D2 | Continuar con el trabajo que tenía que no era relacionado con la docencia. Sí, tengo tres años de docencia en diferentes centros rurales. Soy funcionaria interina. | A4.3, A5.2, A6.2 | 473 |
| O1 | Al acabar la carrera me fui a la mili y volví con las oposiciones aprobadas. Ahora trabajo de orientador, antes tuve destino de maestro, la mayor parte del tiempo en escuela rural. | A4.1, A5.2, A6.1 | 476 |
| 2 | Prepararme las oposiciones de Educación Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa y presentarme en varias convocatorias aprobando sin plaza, actualmente soy funcionaria interina. Sí, este es mi séptimo destino. | A4.1, A5.2, A6.2 | 479 |
| I1 | Emigré a Cataluña, año 1974, para trabajar en un colegio del medio urbano. Sí, Barcelona y Granada capital. Inspector de Educación y Profesor Asociado de la Universidad de Granada, después de haber ejercido de maestro, director de un colegio de Primaria, profesor de Secundaria y Director de un Instituto de Secundaria. | A4.3, A5.2, A6.1 | 482 |
| I2 | Al terminar preparé y saqué las oposiciones. Empecé a trabajar al año de terminar Magisterio. Como maestra dos destinos provisionales y dos definitivos, una comisión de servicio como asesora del C.E.P., luego un destino definitivo como orientadora. En activo, destino definitivo como orientadora, en comisión de servicios como inspectora. | A4.1, A5.2, A6.1 | 485 |

Tabla 5: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 1.2

Tampoco en este caso aparecen diferencias significativas con los resultados obtenidos al respecto por otros estudios realizados sobre el terreno (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012): salvo dos profesores que siguieron estudiando, una directora que volvió a un trabajo que tenía previamente, y un inspector que emigró para trabajar en la enseñanza privada, la gran mayoría de los entrevistados tuvo claro que, tras concluir sus estudios, lo mejor era preparar oposiciones para acceder a la función pública, haciendo notar, a la postre, que, con el tiempo, también los cuatro sujetos anteriores que se desmarcaron, en un principio, de esta singular tendencia, terminaron secundándola y han entrado, bien de forma fija o interina, en el sistema público de enseñanza, por lo que se evidencia así que, en Granada, al menos, no se concibe todavía demasiado bien el acceso profesional a la educación por otra vía que no sea la función pública.

Resulta igualmente significativo, por otro lado, el comprobar cómo cualquiera que fuera el camino que se tomase y, se aprobasen o no las oposiciones a la primera, todos los participantes en la recogida de datos, tanto veteranos como jóvenes, han tenido que afrontar varios destinos profesionales hasta el momento presente, lo que pone de manifiesto que, en la escuela rural granadina, y, a pesar de sus todavía manifiestas lagunas formativas, no faltan los buenos profesionales con amplia experiencia, fruto incuestionable de un sistema público de gestión de personal que, aunque, en efecto promueve el “rodaje”, también genera otros problemas pedagógicos relacionados con la labor y permanencia de estos docentes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a).

ÍTEM 1.3: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

El ítem 1.3, por su parte, perseguía averiguar las causas concretas de la alta feminización y la juventud manifiesta que predominaba en el perfil general del docente en el medio rural de Granada. En ese sentido, los resultados del escrutinio de frecuencias de categorías de contenido realizado por ATLAS arrojan las siguientes cifras:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| A7 | 8 | 34,8 | 8 | 34,8 |
| A8.1 | 3 | 13,1 | 11 | 47,9 |
| A8.2 | 4 | 17,4 | 15 | 65,3 |
| A8.3 | 1 | 4,3 | 16 | 69,6 |
| B1 | 6 | 26,1 | 22 | 95,7 |
| C1 | 1 | 4,3 | 23 | 100 |
| TOTALES | 23 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 16 | 69,6 | 16 | 69,6 |
| B | 6 | 26,1 | 22 | 95,7 |
| C | 1 | 4,3 | 23 | 100 |
| D | 0 | 0 | 0 | 100 |
| E | 0 | 0 | 0 | 100 |
| TOTALES | 23 | 100 | - | - |

Tabla 6: Análisis de Frecuencias de
Categorías del ítem 1.3

En este caso, aunque se ha documentado un evidente predominio de categorías relacionadas con el perfil personal de género y edad del profesorado participante (A7, 34,8 %), así como con la opinión que les merece el ejercicio cotidiano de la docencia en el medio rural (B1, 26,1 %), han aparecido también sendos hallazgos (A8.1, 13,1 %; A8.2, 17,4 %; A8.3, 4,3 %) que dejan al descubierto que, pese a sus ya habituales carencias formativas iniciales en materia de pedagogía del campo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), a casi la mitad de los futuros profesionales de la educación, sí que les pasa por la cabeza en algún momento, con mayor o menor entusiasmo (en este caso, menor), el asumir la posibilidad de tener que desarrollar su labor en algún destino del este ámbito, lo que evidencia que este contexto no les es tan ajeno

como pudiera parecer por la literatura específica al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a):

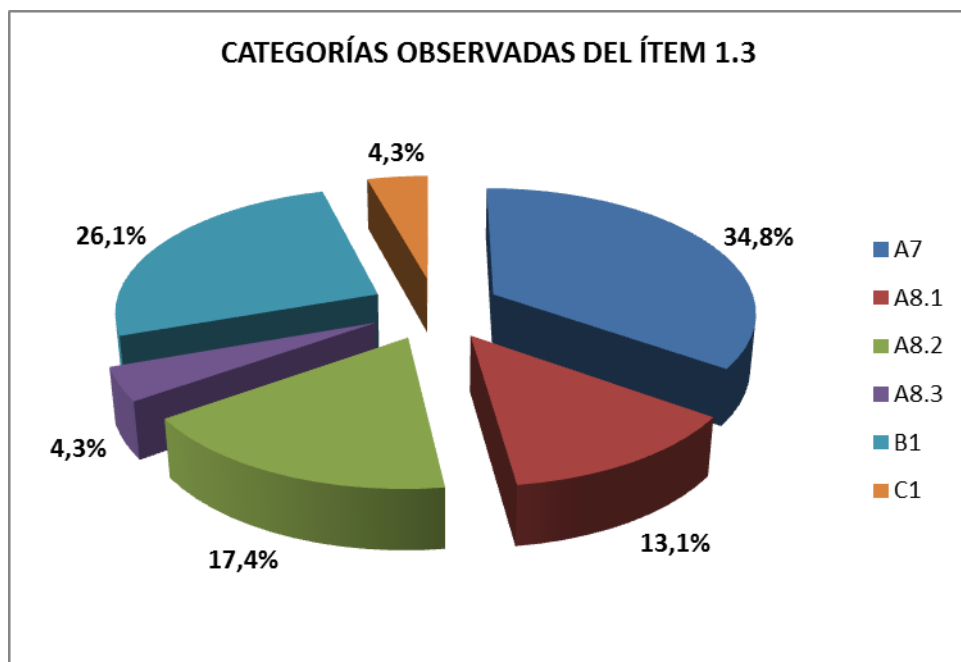


Gráfico 5: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 1.3

La representación conceptual de las relaciones intrínsecas existentes entre las categorías de respuesta emitidas, en ese sentido, tampoco es indiferente a esta cuestión, por cuanto:

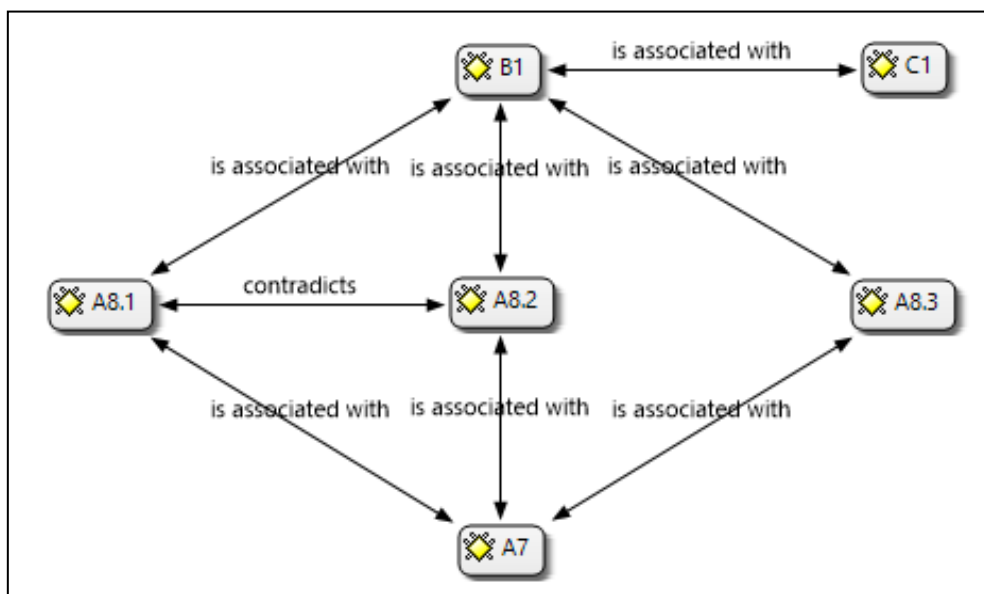


Gráfico 6: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 1.3

Es fácilmente observable, a tenor de esta construcción elaborada mediante ATLAS, cómo, en plena consonancia con lo dicho en líneas anteriores, son las características personales de género y edad de estos educadores (A7) y su opinión sobre la actualidad de la profesión docente en este entorno (B1), las que condicionan, no sólo la posibilidad de plantearse ejercer potencialmente la labor educadora en el campo, sino la valoración objetiva de tal eventualidad, e incluso, dado el caso, de la cohesión y estructuración de ciertos aspectos organizativos concretos como los proyectos conjuntos o la estructuración de equipos de trabajo (C1), factores, sin duda, altamente relevantes para el buen funcionamiento de un C.P.R. que,

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

desde luego, no pueden ni deben de ser jamás ignorados por cualquier sujeto mínimamente comprometido con la función pedagógica.

En cuanto al análisis comparativo de los contenidos de las respuestas, puede verse a continuación en la tabla 7:

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|---|---|----------------------|---------|
| DIMENSIÓN A: DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO | | | |
| CONCLUSIÓN: <i>“El profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada es un colectivo con prevalencia mayoritaria de mujeres (64,7 %) en cuyo seno destacan los sujetos de edad inferior a los 40 años (52,1 %)”.</i> | | | |
| CUESTIÓN 1.3: <i>¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.</i> | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | <i>Porque son destinos que no eligen los profesionales con experiencia y años de servicio. Por la lejanía de las grandes ciudades principalmente. Sí. Son destinos que tarde o temprano nos suelen dar.</i> | A7, A8.1, B1 | 459 |
| P2 | <i>Supongo que el índice de feminización en este medio será porque magisterio son unos estudios cursados en su mayor parte por mujeres.</i> | A7 | 461 |
| D1 | <i>Pues muy sencillo. Los primeros destinos suelen ser destinos lejos de las capitales de provincia y eso afecta principalmente a las personas con menos puntuación en el baremo. O sea, jóvenes. En cuanto a la feminización, de igual modo, es lógico. Hay más mujeres en la escuela rural porque hay más mujeres en el ejercicio docente en Educación Primaria. Es una cuestión correlacional. En principio no. De todos modos, acabas disfrutando de los valores y privilegios de estos centros.</i> | A7, A8.2, B1 | 464 |
| P3 | <i>La demanda de mujeres ante la Educación Infantil y Primaria puede tener dos motivos: primero, el instinto maternal que tiene la mujer hacia la protección y cuidado de los más pequeños y segundo, la formación y educación que hemos recibido durante años influida por los valores de una sociedad en la que la mujer está o estaba enfocada a tareas domésticas. Si esto no es así, ¿cómo se explica el bajo número de maestros en Educación Infantil? La juventud de este colectivo en las zonas rurales se explica por la forma en que se organiza el concurso de traslados, esto es, los maestros y maestras con menos puntuación y/o años de servicio en el cuerpo de maestros, son los desplazados por la administración educativa a las zonas rurales, ya que el profesorado con más puntos en el baremo opta a colegios cercanos a su vivienda habitual (en la mayoría de los casos, situada en la ciudad). Porque son muchas plazas disponibles en estas zonas rurales y escasas en los centros educativos de la ciudad que son más demandados y a los que acceden los maestros con más puntuación. Las zonas rurales, por lo general, al tener menos alumnado (menor ratio), se organizan de manera que haya varias edades juntas en la misma aula (lo cual dificulta el trabajo del profesorado a la hora de programar y atender al grupo - clase en su conjunto). Por otra parte, las zonas rurales se organizan agrupándose por centros: son los llamados Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) en los que el maestro comparte su horario con colegios de dos o tres pueblos; son los llamados “maestros itinerantes” ya que deben conducir su vehículo de un pueblo a otro para atender al alumnado de esos centros. Sí, siempre me ha gustado trabajar con niños y niñas pertenecientes a este contexto. De hecho, los catorce años que llevo desempeñando mi labor educativa, ha sido en medios rurales: pueblos de la provincia de Granada, de Sevilla y de Córdoba. Hoy en día ejerzo en un pueblo de la provincia de Granada En el concurso de traslados del cuerpo de maestros se necesitan muchos puntos para acceder a una plaza en un centro de la capital. Aun así, me adapto y disfruto en los dos contextos (rural y urbano) siempre y cuando esté cerca de mi domicilio y haya buen ambiente en el lugar de trabajo.</i> | A7, A8.1, B1, C1 | 467 |
| P4 | <i>La verdad, no tengo información sobre este tema y no me veo capacitado para opinar. Alguna que otra vez, mientras pueda ejercer de lo mío no me importa el lugar ni el destino.</i> | A8.3 | 471 |
| D2 | <i>La alta feminización es general en el cuerpo de maestros, y la juventud a que no han obtenido destino definitivo en el lugar de preferencia por lo que deben de acumular experiencia y puntos para moverse de nuevo. Porque nos gustan los grupos homogéneos y los centros con grupos de un solo nivel educativo. Sinceramente no. Porque tendemos a idealizar la profesión, el alumnado, los compañeros etc....</i> | A7, A8.2, B1 | 473 |
| O1 | <i>La alta feminización no es solo en la escuela rural, es en general en el profesorado de todos los niveles. En Granada tienes muchas papeletas para que tu destino, al menos al principio sea en escuela rural, las grandes poblaciones están muy cotizadas y hay muchos pueblos en la provincia.</i> | A7, B1 | 476 |
| O2 | <i>Se trata de un tema de interés y actualidad para las nuevas generaciones. Sí. En los destinos de mi especialidad se contempla la posibilidad de cubrir</i> | A8.1 | 479 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|--|--------------|-----|
| | <i>un puesto de orientadora que atienda a Colegios Públicos Rurales.</i> | | |
| 11 | <i>La feminización de la escuela, en general y rural en particular, es debido a que cada día es mayor el número de mujeres que se dedican a la enseñanza. Porque nuestra sociedad es todavía machista. No, han sido las circunstancias, no me lo planteé, pero tampoco lo hubiera rechazado si me lo hubiesen ofrecido. Ya lo he dicho, por las circunstancias.</i> | A7, A8.2 | 482 |
| 12 | <i>Tendríamos que empezar por definir qué es escuela rural, creía que te referías a C.P.R., a colegios públicos rurales, con unidades unitarias donde están mezclados alumnado de distintos niveles. En estos centros no existe "feminización". Aproximadamente el 70% del profesorado en activo de primaria somos mujeres, pero que yo sepa no hay más en el mundo rural que en la escuela urbana. En donde sí existe mucha diferencia es entre etapas: En infantil casi el 90 % mujeres en primaria el 70 %, en secundaria nos vamos al 50% aproximadamente. Por la socialización sesgada y androcéntrica que nuestra sociedad hace. Niños y niñas no somos socializados con los mismos valores, cuando elegimos profesión, ésta elección, al igual que el resto que tomamos, está totalmente condicionada por nuestros valores. No. Prefiero localidades grandes.</i> | A7, A8.2, B1 | 485 |

Tabla 7: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 1.3

En términos generales, aparece un alto consenso, casi unánime, en lo que respecta al género de los maestros rurales. De acuerdo con los entrevistados, la alta feminización del campo no es fruto de las peculiaridades del contexto, sino de la elevada presencia que, habitualmente, tienen las féminas en la profesión, cualquiera que sea el destino. En ese sentido, una profesora alega que la mujer, o bien por instinto maternal o por la educación claramente basada en valores domésticos que ha recibido tradicionalmente, tiene propensión hacia la labor docente, sobre todo con niños, de ahí que sea, desde tiempos inmemoriales, el género predominante en la misma.

El consenso es todavía mayor, si cabe, cuando se trata el tema de la juventud de estos enseñantes, por cuanto la causa achacada a la misma es única y bien clara: un sistema público de gestión de personal basado en traslados constantes para aquellos profesionales con menor experiencia, esto es, los más jóvenes, y mayor estabilidad de destino para los más veteranos. Al ser las escuelas rurales, por su difícil accesibilidad geográfica, las menos demandadas por estos sujetos, quedan en último lugar en todas las listas y se otorgan siempre a aquellos compañeros con menos puntos a la hora de elegir centro, en favor de los más experimentados, que casi siempre optan por quedarse en colegios urbanos. He ahí la explicación al problema...

En ese sentido, es igualmente comprobable la gran influencia que las variables género, juventud y valoración de la realidad educativa rural han tenido en los entrevistados a la hora de plantearse un destino profesional en este medio: casi la mitad de los mismos, aunque tenían plena conciencia de esta posibilidad como, por ejemplo, en palabras de un orientador: *"en Granada tienes muchas papeletas para que tu destino, al menos al principio sea en escuela rural, pues las grandes poblaciones están muy cotizadas y hay muchos pueblos en la provincia"* (O1), lo cierto es que no se plantearon seriamente tal circunstancia, si bien, llegado el momento, no tuvieron excesivo problema en asumirla plenamente, hecho que invita a pensar que, pese a las bondades que el entorno ofrece, sigue todavía sin ser un destino atractivo para buena parte de los educadores de Granada.

Pasemos ahora al estudio de los datos recogidos en la dimensión sobre satisfacción respecto a la docencia...

2.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL DE LA PROVINCIA DE GRANADA RESPECTO A LA LABOR DOCENTE

El segundo bloque temático del protocolo de entrevista, en clara consonancia con el instrumento de encuesta general, también centraba su interés en todos aquellos aspectos relacionados con la satisfacción del profesorado del medio rural de la provincia de Granada en lo referente a su labor docente: interés de sus alumnos por el aprendizaje, reconocimiento de su trabajo en el aula, etc... En ese sentido, se elaboraron tres ítems a partir de las conclusiones obtenidas en esta área que, en términos generales, han proporcionado la siguiente información:

ÍTEM 2.1: *¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tare docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.*

En esta pregunta, relacionada con la buena valoración que los participantes en la investigación otorgaron a todos aquellos elementos relacionados con las tareas de enseñanza, el análisis de frecuencias de categorías de contenido realizado por ATLAS dio como resultado:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 6 | 28,6 | 6 | 28,6 |
| B1.1 | 4 | 19 | 10 | 47,6 |
| B1.2 | 1 | 4,8 | 11 | 52,4 |
| B2 | 9 | 42,8 | 20 | 95,2 |
| C1 | 1 | 4,8 | 21 | 100 |
| TOTALES | 21 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 20 | 95,2 | 20 | 95,2 |
| C | 1 | 4,8 | 21 | 100 |
| D | 0 | 0 | 21 | 100 |
| E | 0 | 0 | 21 | 100 |
| TOTALES | 21 | 100 | - | - |

**Tabla 8: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 2.1**

Tanto en él como en la posterior representación visual de sus cifras, reflejada en el gráfico siguiente, se aprecia un claro predominio de la categoría B2 (42,8 %), centrada en aquellos elementos más realizadores del trabajo en el aula, así como de la categoría B1 (28,6 %), encargada de recoger opiniones sobre el estado de la profesión docente que, como no podía ser de otra forma, dado el contenido de la cuestión, debía hacer obligado acto de presencia, revelando, a la postre, que la mayor parte de las opiniones formuladas por los entrevistados (B1.1, 19 %), comparten las valoraciones de los 221 maestros que tomaron parte en el estudio cuantitativo respecto a todo lo relacionado con la profesión en estos momentos, en contraste a un 4,8 % de las mismas (B1.2), que se pronunciaron en contra. Así:

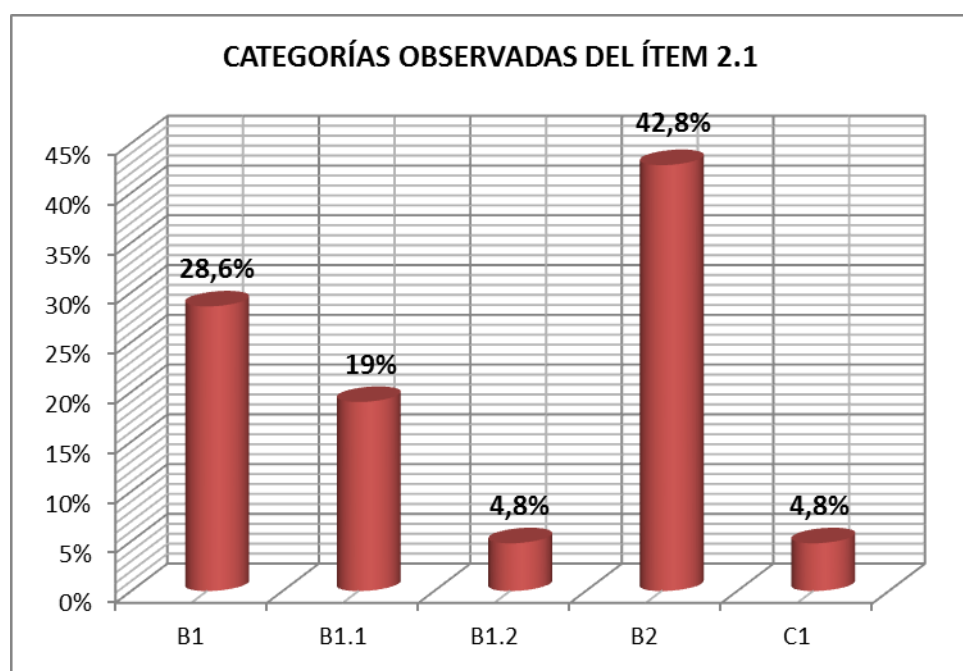
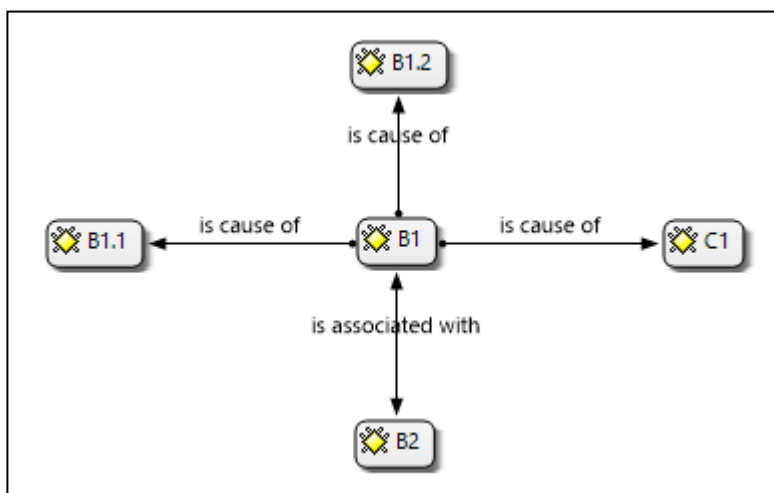


Gráfico 7: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 2.1

Un detenido vistazo, sin embargo, a la representación conceptual de las relaciones intrínsecas establecidas entre las categorías que aparecen en las respuestas, ha revelado que, en contraste a la mayoría de frecuencias de aparición de la categoría B2, es precisamente esta categoría B1 la que ejerce como base principal entre los entrevistados a la hora, no sólo de emitir juicios acerca del estado de la docencia en el medio rural, sino de considerar qué elementos de la misma son más realizadores para cada uno, lo que pone de manifiesto que buena parte de la satisfacción de estos profesionales está más relacionada con la opinión general que tienen acerca del estado de su labor que de sus propias vivencias en relación con

cada una de las sutilezas de la misma, algo a tener muy en cuenta en futuros estudios sobre satisfacción en el medio:



**Gráfico 8: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías
Encontradas en el Ítem 2.1**

En cuanto al análisis comparativo de los contenidos de cada una de las respuestas, los resultados pueden verse, a continuación, en la tabla siguiente:

| RECOPILACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|--|--|----------------------|-----------|
| DIMENSIÓN B: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA | | | |
| CONCLUSIÓN: Los niveles de satisfacción medios en relación a la labor docente han sido, en general, de manifiesta aprobación o, cuando menos, de clara tendencia a la misma, siendo el aprendizaje obtenido por estos maestros con el ejercicio cotidiano de la profesión, el atributo mejor valorado, al alcanzar una evaluación positiva por parte del 95 % de los sujetos. | | | |
| CUESTIÓN 2.1: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tare docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | A la cohesión de los profesionales que trabajan en ella. Sí. Los alumnos y alumnas, porque son la base de nuestro trabajo. | B1.1, B2 | 459 |
| P2 | Desconocía esta valoración que me cuenta. El formar y transmitir a los jóvenes parte de mis valores y formar parte de su etapa educativa. | B2 | 461 |
| D1 | Pues, como indicaba con anterioridad, son muchos los factores positivos de la escuela rural. Es un ejercicio docente particular, con también ciertas dificultades pero cargado de valores y cercanía. Los grupos de maestros en centros rurales suelen estar cohesionados, fuertemente arraigados al contexto y creadores de verdaderas comunidades de aprendizaje. | B1, C1 | 464 |
| P3 | La ratio en estos centros es pequeña, entre 10 y 14 niños por aula, lo que facilita el trabajo diario, mayor atención individualizada y diversidad de experiencias. A mayor ratio mayores son las dificultades a la hora de trabajar. La oportunidad de enseñar y aprender al mismo tiempo. No sólo se enseña al alumnado: la tarea constante hace necesaria una autoevaluación continua de mi labor como docente, permitiéndome mejorar mis actuaciones para próximas experiencias. Porque aprender de los errores hace que mejore personal y profesionalmente. | B1, B1.1, B2 | 467 - 468 |
| P4 | Las razones pueden ser diversas y no me atrevo a dar una opinión concreta al respecto. Ver cómo se van formando las personas tanto a nivel personal como a nivel intelectual. | B2 | 471 |
| D2 | No lo sé. No. La sensación y la satisfacción del aprendizaje real por parte de mis alumnos y esa alegría que demuestran ellos. Porque veo el resultado de mis enseñanzas. | B1.2, B2 | 473 |
| O1 | En la escuela rural, como maestro/a, te sientes más protagonista del avance del alumnado, los alumnos son más tuyos. Te sientes una persona significativa para ellos, además se tiene más contacto con el entorno. El poder contribuir, un poquito, a que algunas personas sean más felices y lo puedan ser en el futuro, es uno de los grandes orgullos de la docencia. | B1, B2 | 476 |
| O2 | La tarea docente cotidiana en la escuela rural se puede ejercer con una relación más estrecha entre docente - alumno, lo que contribuye a la mejora de la calidad de la educación. Sí. El poder formar a alumnos personal y académicamente. Porque dicha formación es fundamental para su | B1, B1.1, B2 | 479 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|---|--------------|-----|
| | <i>desarrollo global como personas.</i> | | |
| I1 | <i>Porque en España el maestro ha sido un elemento decisivo en los avances culturales y sociales, jugando un papel importantísimo en cuanto al progreso en todas las áreas geográficas pero especialmente en el medio rural, y no solo en lo relacionado con la escuela, sino la sociedad en general. Totalmente. El poder contribuir a una mejora en la formación cultural de las nuevas generaciones y, por ende, un avance social y de progreso. Porque la educación es un factor clave para una sociedad que aspira a unos mayores cotas de libertad y solidaridad.</i> | B1, B1.1, B2 | 482 |
| I2 | <i>Es posible que en general, quienes opten por este tipo de destino de forma voluntaria tengan una fuerte vocación. No, en cualquier "tipo de escuela" la vocación es importante, y cualquier tarea docente cotidiana imprescindible.</i> | B1, B2 | 485 |

Tabla 9: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 2.1

Las opiniones sobre este particular se encuentran altamente divididas: por un lado, hay una tercera parte de los entrevistados (33,3 %) que, directamente y, por razones que no concretan, no opinan sobre la causa de las buenas valoraciones que recibe la docencia en el medio rural por parte de sus profesores; por el otro, el resto de estos sujetos dividen su visión entre quienes las atribuyen al grado de cohesión existente entre los equipos de trabajo que se fomenta por la realidad de estar en el contexto rural, y aquellos que se centran más en el hecho de que las aulas del campo albergan un menor número de discentes, lo que permite, no sólo trabajar más holgadamente, sino también revisar, de cara a la mejora, los procesos diarios de enseñanza, a la par que se desarrollan vínculos afectivos más fuertes con los miembros de la comunidad educativa, especialmente alumnado y resto de compañeros del claustro. Los inspectores, asimismo, optan por centrarse, a la hora de justificar este fenómeno, no sólo en la importancia que la figura del maestro rural ha ejercido históricamente como factor de desarrollo social: "...en España el maestro ha sido un elemento decisivo en los avances culturales y sociales, jugando un papel importantísimo en cuanto al progreso en todas las áreas geográficas pero especialmente en el medio rural, y no solo en lo relacionado con la escuela, sino la sociedad en general". (I1), sino también en la vocación profesional, algo, en principio, decisivo para estar satisfecho con esta tarea...

Igualmente y, aunque ha primado en casi la mitad de ellos (P2, P4, O1, O2), el simple hecho de transmitir valores, e incluso felicidad a futuros ciudadanos en el aula, se ha detectado entre todos los participantes, una amplia distribución de visiones en cuanto a aquellos elementos que, a su juicio, resultan más realizadores para el trabajo docente, destacando, así, otros aspectos como:

- Los alumnos y alumnas como base del trabajo educador (P1).
- La capacidad de mejora personal y profesional a partir del aprendizaje de los propios errores (P3).
- El resultado final del proceso de enseñanza – aprendizaje (D2).

Pasemos ahora a ver qué ocurre con el prestigio de estos educadores desde el punto de vista de su entorno más cercano...

ÍTEM 2.2: *En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.*

Haciéndose un claro eco de lo establecido en el ítem anterior acerca de la reputación general de la que goza la profesión docente, tanto en España como en Europa, el objetivo de la presente pregunta resultaba bien simple, de cara a los intereses de esta investigación: delimitar el status y el reconocimiento del que disfrutaban los docentes entrevistados, en lo que al contexto más inmediato de su trabajo se refería, esto es: tanto los padres y alumnos como el resto de los habitantes de la localidad rural en la cual se encontraba el C.P.R. de trabajo.

Desde esta perspectiva, el resultado final arrojado por ATLAS para el escrutinio de frecuencias de categorías de contenido de respuesta puede traducirse, a continuación, en las siguientes cifras:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 10 | 33,3 | 10 | 33,3 |
| B3 | 10 | 33,3 | 20 | 66,6 |
| B4.1 | 4 | 13,3 | 24 | 79,9 |
| B4.2 | 4 | 13,3 | 28 | 93,2 |
| B4.3 | 2 | 6,8 | 30 | 100 |
| TOTALES | 30 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 30 | 100 | 30 | 100 |
| C | 0 | 0 | 30 | 100 |
| D | 0 | 0 | 30 | 100 |
| E | 0 | 0 | 30 | 100 |
| TOTALES | 30 | 100 | - | - |

Tabla 10: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 2.2

En esta ocasión, y tal como puede apreciarse, a la vista de la tabla de frecuencias 10, hay una manifiesta mayoría de contenidos de respuesta (66,6 %) que, a partes iguales, bien pueden ser clasificados nuevamente dentro de la categoría B1 (33,3 %), orientada hacia las opiniones existentes sobre el status de la enseñanza en el medio rural, o de la B3 (33,3 %), cuyo principal interés radica en justificar las diferencias existentes entre los resultados de investigación actuales (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; GALLARDO GIL, M., 2007) y la auténtica realidad de la visión que los habitantes del campo tienen de la importancia y valor del trabajo del profesorado, mucho más positiva que la retratada en estos trabajos científicos.

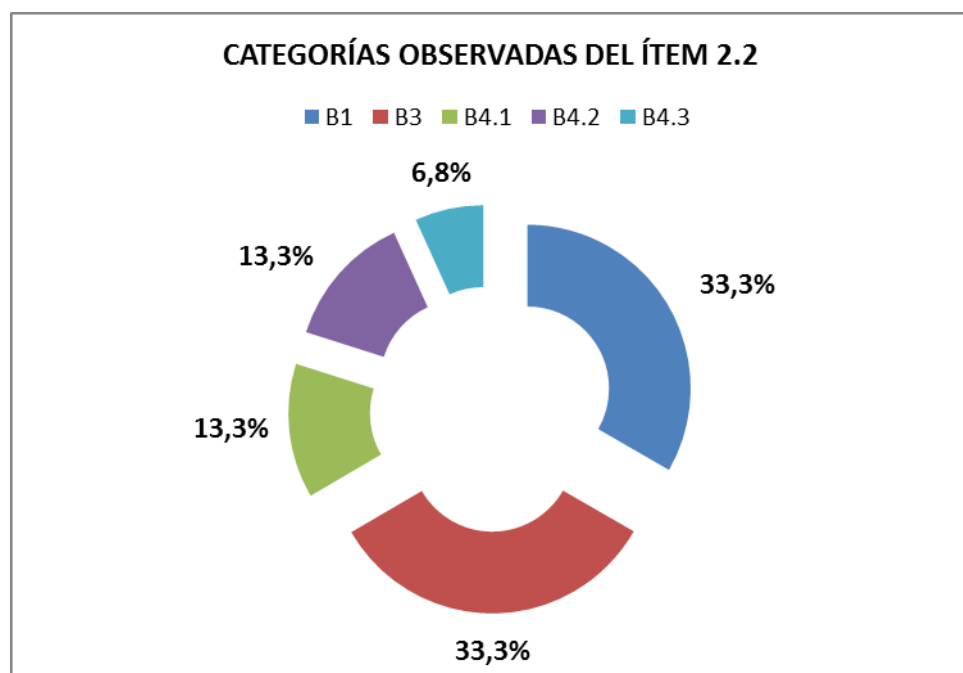


Gráfico 9: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 2.2

Estas dos categorías principales (B1, B3) son las que, además, desde el punto de vista conceptual y relacional, nuevamente parecen influir, casi de forma definitiva, en el contenido de las respuestas de los entrevistados, por cuanto, a tenor de la representación realizada por ATLAS en el gráfico 10, resulta evidente comprobar cómo la mayor parte de las opiniones de estos sujetos, en referencia a la notoriedad social de la que goza la enseñanza, tanto en España como en otros países (B4), mayoritariamente irresolutas o no compartidas, además (20,1 %), está directamente relacionada con las percepciones expresadas en estas categorías, lo que otra vez pone de relieve que la impresión que produce a estos profesionales el estado de la labor del maestro en España y en otros países, es más fruto de su propia valoración personal inicial en conjunción con una visión de la misma distorsionada por la ciencia, que de

resultados y de evidencias propiamente dichas, hallazgo este que invita a pensar si buena parte de este desprestigio que sufre la escuela rural no es más que una consecuencia no deseada de apreciaciones sesgadas y conjeturas sin fundamento, en lugar de venir de la propia realidad del contexto *per se*...

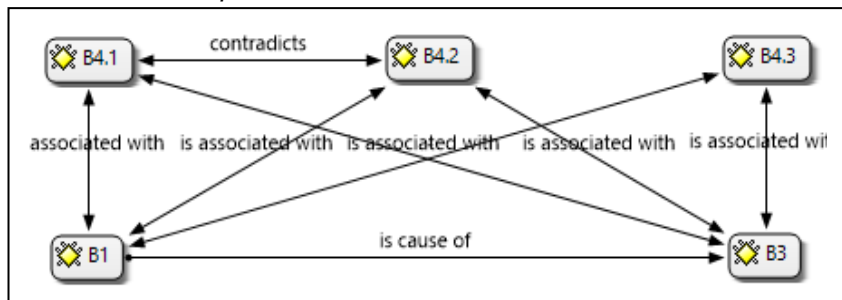


Gráfico 10: Representación Conceptual de la Relación Entre
Categorías Encontradas en el Ítem 2.2

Centrados, por otra parte, en nuestra ya habitual comparativa de contenidos de respuesta, típica además, de este tipo de análisis, se obtuvo como resultados principales:

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|--|---|----------------------|---------|
| DIMENSIÓN B: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA | | | |
| CONCLUSIÓN: “Un 92,8 % de los maestros rurales granadinos está bastante satisfecho con el respeto y la consideración que les profesan los estudiantes, mientras que un 86 % de lo está, además, con la valoración que de su trabajo hacen los habitantes de la localidad en la cual se encuentra sito su correspondiente C.P.R.”. | | | |
| CUESTIÓN 2.2: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | Por la labor que se realiza. Sí. No. Por diversos intereses. | B1, B3, B4.1, B4.2 | 459 |
| P2 | Hay más acercamiento en un colegio rural, con las familias y con los niños. Aparte en los medios rurales aún se mantiene en mayor medida la figura de respeto al maestro. Sí, sobre todo en las ciudades donde hay un mayor índice de cultura. Muchas veces si los padres tienen carreras universitarias cuestionan más tu trabajo. Supongo que será posible que pase lo mismo. Desconozco la situación en otros países respecto a este tema. | B1, B3, B4.1 | 461 |
| D1 | El maestro, efectivamente, goza de un reconocimiento social pobre. En esto la escuela rural suele ser o cumplir la excepción. Allí aún se considera con gran valor la tarea y función de los maestros. Esto puede relacionarse con la creación de comunidades de aprendizaje. Todos juntos aprenden y viven cohesionados. El pueblo es uno y aprende como tal. Por eso, para lo bueno y lo malo, se conoce y circula toda la información de manera muy directa. En mi opinión eso es muy bueno. | B1, B3, B4.1 | 464 |
| P3 | Este es un tema cuya defensa depende en gran medida del centro rural en el que nos encontremos. En general, y según mis experiencias escolares con familias rurales, las maestras no gozamos del reconocimiento de nuestro trabajo. Comparto totalmente esta afirmación: coincide que, en los centros rurales más cercanos a la capital, el respeto y valoración positiva del trabajo de las maestras es menor que en aquellos colegios que se sitúan más alejados a la periferia de la capital. Me gustaría destacar un dato significativo que, aunque no haya sido objeto de estudio, es una realidad: las maestras están peor valoradas y las familias del alumnado nos tienen menos respeto que a un maestro. De ahí la diferencia de sexo y la influencia de los valores tradicionales en el hogar que son extrapolados a los colegios. Según mis conocimientos sobre lo que sucede en otros países, queda claro que en España la función docente no está bien reconocida ni valorada. El respeto que se le tenía al maestro hace tiempo se ha tomado en su contra. En otros países la función docente está mejor considerada. | B1, B3, B4.2 | 468 |
| P4 | La labor docente está muy poco valorada en la sociedad y ahora el docente ha perdido toda la autoridad que antiguamente se les tenía. Creo simplemente que en otros países la educación es un pilar esencial en la cultura y en la sociedad. Es todo lo que tengo que decir. | B1, B3, B4.2 | 471 |
| D2 | Creo que el número de alumnos que suele ser menor y se llega a conocer | B1, B3, B4.3 | 473 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|---|--------------|-----|
| | <i>a todo el alumnado y a las familias más. Si se ha perdido la cierta autoridad que pudiera tener. No estoy segura. También depende del docente en particular.</i> | | |
| O1 | <i>Sí es verdad que se tiene poca consideración social, quizás esperamos que se nos dé por tener la función, y en este mundo democrático hay que ganárselo. Además hay muchos padres y madres que creen que el querer a sus hijos es sobreprotegerlos y para defenderlos nos atacan a nosotros. No saben que nuestra relación con sus hijos acaba en el tiempo y los vuelos que les den a sus hijos los pagarán cuando sean mayores.</i> | B1, B3 | 476 |
| O2 | <i>El hecho de poder impartir docencia a un número reducido de alumnos, así como la relación más estrecha entre las familias de los alumnos y los docentes que facilita este tipo de contexto rural permite la obtención de mejores resultados y por tanto una mayor valoración de la labor de los maestros de centros rurales. En general, sí, cada día más se considera que es un trabajo fácil, que se disfruta de muchas vacaciones, sin realmente considerar la valía de la labor docente. No. En otros países e incluso en tiempos pasados en el nuestro, la figura docente era y es valorada pues se cuenta con un mayor respaldo institucional.</i> | B1, B3, B4.1 | 479 |
| I1 | <i>Porque el pueblo todavía valora la educación como un bien esencial y ello hace que la labor del maestro tengo un reconocimiento y una valoración acorde a lo representa; también influye el trato tan directo, no así en el medio urbano. Creo que no. Porque en los demás países la educación, en general, está mejor valorada que en España.</i> | B1, B3, B4.2 | 482 |
| I2 | <i>Puede ser que en localidades muy pequeñas el maestro/a todavía sea una entidad. Sí, "tanto ganas – tanto vales" y con la docencia se vive dignamente pero "no te vuelves rico". En nuestro entorno más próximo creo que es similar, en Bélgica, Francia, Italia,... sin embargo en los Países Nórdicos es muy distinto porque la selección del profesorado implica que si ejerces ésta digna profesión es que eras de los mejores de tu promoción.</i> | B1, B3, B4.3 | 485 |

Tabla 11: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 2.2

Quizá, el dato más relevante a tener en cuenta, a raíz de las respuestas de los participantes en el estudio, es que, a pesar de haber casi cierta unanimidad al considerar el poco reconocimiento social del que disfruta la profesión docente, en contraste con otros países, sobre todo europeos, la gran mayoría de los entrevistados también piensa que esta situación no se da en el medio rural, por cuanto, en primer lugar, priman los valores tradicionales de respeto al profesor que siempre han prevalecido en este contexto, a lo que hay que añadir, acto seguido, no sólo el reducido número de alumnos, habitual, por otra parte, en las aulas multigrado, que invita a una enseñanza más personalizada, sino también la cercanía física y social con sus familias, con las cuales se trata, no sólo en el entorno escolar, sino en casi todos los aspectos de la vida cotidiana, dado el escaso número de habitantes de estos pueblos y su diferente visión cultural acerca de la figura del enseñante. En ese sentido, además, una profesora se ha hecho eco de cierta minusvaloración de la mujer en favor del hombre, otro antivalor muy presente históricamente en el campo, y que autores como LORENZO DELGADO (2002), RASO SÁNCHEZ (2012) o CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), ya habían documentado previamente como uno de los cambios socioculturales más deseables a corto plazo para garantizar un correcto desarrollo rural.

ÍTEM 2.3: *Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.*

En un claro intento por conocer qué ocurre con la innovación educativa en los centros rurales granadinos, el ítem 2.3 obtuvo, tras el correspondiente análisis de frecuencias de categorías de contenido de respuesta, un interesante resultado que, tal y como se puede apreciar, a tenor de las cifras de la tabla 12, evidencia otra vez una fuerte presencia de la categoría B1 (37 %) sobre valoración general de la docencia en tan particular contexto, seguida de las subcategorías B6.1 (18,5 %), B6.2 (14,8 %) y B5.1 (11.1 %), centradas todas ellas en codificar las valoraciones hechas por los entrevistados participantes en la investigación, tanto sobre el estado de la innovación escolar a nivel general, como en lo referente a la escuela rural, cuestiones estas harto importantes para un correcto trabajo educador.

En ese sentido, se puede destacar que, a modo *sui generis*, la mayor parte de las opiniones escrutadas (29,6 %) ha secundado la estricta valoración obtenida por la creatividad del profesorado rural de la provincia, si bien en el estudio comparativo de respuestas se hace necesario formular algunos matices de cara a la correcta interpretación de este hallazgo. Así:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 10 | 37 | 10 | 37 |
| B5.1 | 3 | 11,1 | 13 | 48,1 |
| B5.2 | 2 | 7,4 | 15 | 55,5 |
| B5.3 | 2 | 7,4 | 17 | 62,9 |
| B6.1 | 5 | 18,5 | 22 | 81,4 |
| B6.2 | 4 | 14,8 | 26 | 96,2 |
| B6.3 | 1 | 3,8 | 27 | 100 |
| TOTALES | 27 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 27 | 100 | 27 | 100 |
| C | 0 | 0 | 27 | 100 |
| D | 0 | 0 | 27 | 100 |
| E | 0 | 0 | 27 | 100 |
| TOTALES | 27 | 100 | - | - |

Tabla 12: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 2.3

Para una mejor comprensión, además, de estos resultados, no se podía prescindir tampoco de su ya habitual representación gráfica. Concretamente:

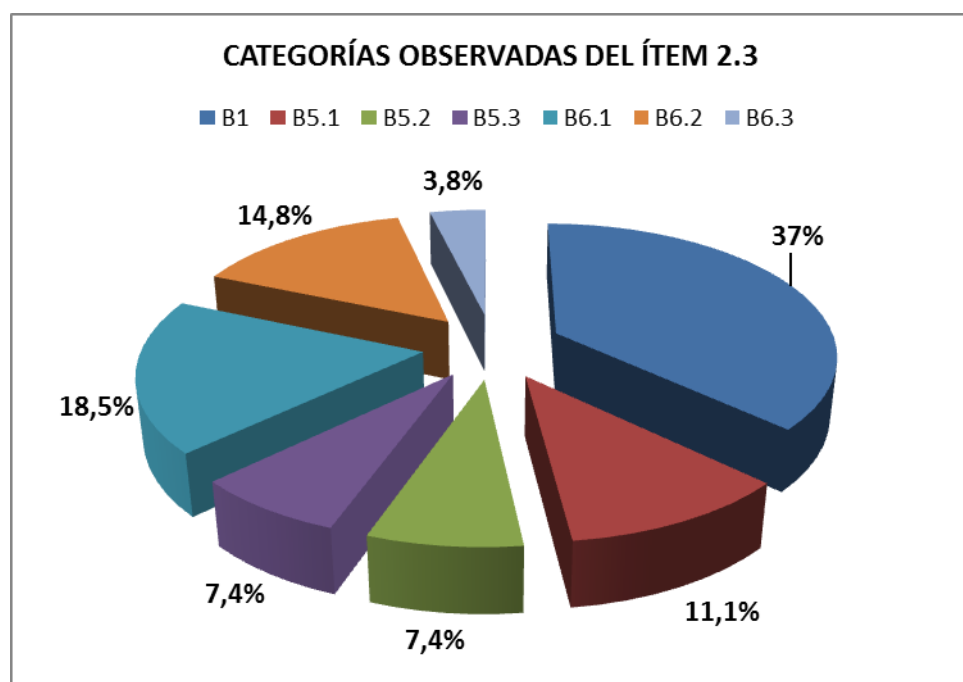


Gráfico 11: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 2.3

Igualmente, el esquema - perfil conceptual que ATLAS hace, en red, de las relaciones intrínsecas existentes entre las categorías de respuesta escrutadas tampoco deja lugar a dudas acerca de cuál ha sido la mayor influencia que ha tomado cuerpo entre los entrevistados a la hora de expresar su opinión, pues nuevamente puede apreciarse cómo, en el centro de esta compleja maraña de sutilezas, aparece otra vez la categoría B1, a la cual ya hacíamos referencia con anterioridad, y que deja entrever claramente que, cuando se trata de evaluar el grado de creatividad e innovación escolar, tanto a nivel genérico como del medio rural, no son tanto las experiencias personales de los entrevistados como la opinión que se tiene del estado general de la profesión las que ejercen mayor peso e importancia a la hora de formular un juicio concreto.

Este hecho, conjuntamente con todos los corolarios establecidos antes, deja entrever, sin duda, un dato significativamente interesante que se ha venido repitiendo hasta ahora, y es que, por encima de experiencias y vivencias cotidianas, al final, la propia visión subjetiva de la realidad profesional es una de las variables que más relevancia cobra a la hora de condicionar la satisfacción de estos docentes, lo que confiere a la misma, todavía, un alto grado de

subjetividad difícil de concretar, pese al rigor con el que se está intentando abordar el presente estudio...

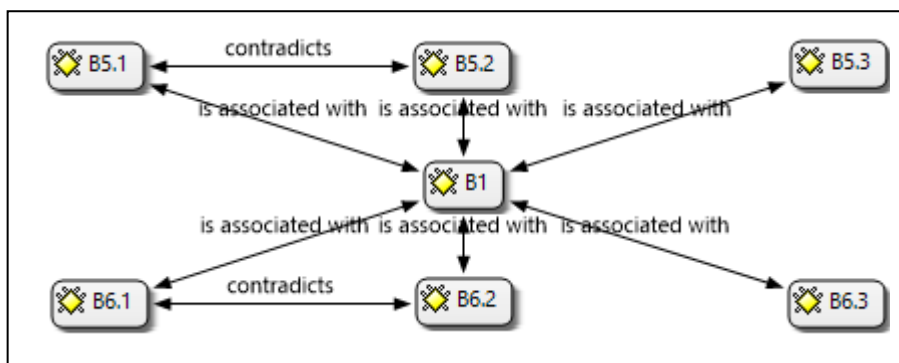


Gráfico 12: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 2.3

Hagamos ahora una breve interpretación del análisis comparativo realizado a partir de las respuestas de los sujetos entrevistados:

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|---|--|----------------------|-----------|
| DIMENSIÓN B: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA | | | |
| CONCLUSIÓN: “Un 79,2 % del profesorado rural de la provincia de Granada se muestra satisfecho en algún grado en referencia a la preocupación de sus respectivos C.P.R. por la innovación docente”. | | | |
| CUESTIÓN 2.3: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | Por su tendencia a desaparecer. Depende del entorno. Un poco más, por la motivación extra de compañeros y familia. | B1, B5.1, B6.1 | 459 |
| P2 | Supongo que serán colegios más tradicionales y el contexto no permitirá una innovación excesiva. | B1, B6.1 | 461 |
| D1 | En el tiempo actual creo que la escuela rural tiene las mismas opciones para la innovación que los centros urbanos. Las T.I.C. y su integración dan grandes oportunidades para ello. Sin embargo, hay que reconocer ciertas dificultades implícitas e intrínsecas al propio medio rural. | B1, B6.2 | 464 |
| P3 | Suele suceder que las iniciativas son buenas pero faltan recursos económicos y humanos para poder llevarlas a cabo de manera completa y eficaz. Según mi punto de vista, sí. Se innova con experiencias que sólo ven la luz en el propio centro, bien por falta de motivación del profesorado de darlo a conocer a la comunidad educativa, bien por la falta de apoyo de la administración educativa. Las experiencias innovadoras requieren empuje económico y asesoramiento profesional, en algunos casos, para poder realizarlas en su totalidad y es aquí donde y cuando se necesita apoyo administrativo que muchas veces no llega. A través de los blogs de aula y de centro, son muchas las experiencias compartidas pero, más allá de este medio, no se hacen extensivas las innovaciones. En la escuela rural sucede lo mismo, ahora bien, en muchos centros no se disponen de ordenadores, ni de Internet, ni de laboratorios, ni de gimnasio, etc. Porque no disponen de los mismos medios que los centros concertados. | B1, B5.1, B6.1 | 468 |
| P4 | Últimamente se va innovando más en el aula, aunque a veces se centra demasiado en las programaciones. | B1, B6.1 | 471 |
| D2 | Por los recursos de los que se dispone, en algunos casos son escasos. Se innova todo lo que los maestros quieran, depende mucho de la iniciativa personal y las ganas que uno tenga de buscar nuevas metodologías o estrategias para desarrollar con los alumnos. Exactamente igual. No depende del entorno sino de los docentes y los recursos de los que dispongamos. | B1, B5.1, B6.1 | 473 |
| O1 | Sí se innova, tanto en general como en la escuela rural, pero el problema es que todos estos trabajos los realiza un nº reducido de profesorado y la sociedad actual, el sistema actual que quiere que se atienda a todo el alumnado exige que sea la mayoría del profesorado la que esté en procesos de innovación y cambio. | B1, B5.2, B6.2 | 476 |
| O2 | Existen actualmente colectivos docentes que son reticentes al cambio y a la innovación. En ambos contextos, escuela española de hoy en día y escuela rural se ofrecen medios para la innovación: recursos, nuevas tecnologías, | B1, B5.3, B6.3 | 479 - 480 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|---|----------------|-----------|
| | <i>etc... Aunque existen muchos docentes que no se quieren adaptar a la innovación y siguen ejerciendo sin actualizarse. Por otro lado, las nuevas generaciones de docentes sí tienen una actitud positiva hacia dicha innovación.</i> | | |
| I1 | <i>Desconozco las valoraciones a las que hace referencia y por tanto no me atrevo a opinar. Yo diría que hay algunas innovaciones pero no tantas como para decir que se innova bastante. Creo que en la escuela rural se innova más que en la escuela en general, al menos en tanto por ciento. Porque el colectivo que presta servicios en estas escuelas es joven, tiene inquietudes e incluso diría es más vocacional.</i> | B1, B5.3, B6.2 | 482 - 483 |
| I2 | <i>Yo no haría esta afirmación tan alegremente, es más, no creo que se esté innovando más en los C.P.R. que en los C.E.I.P. Creo que en la escuela española no se innova apenas, que el profesorado es de los colectivos más reacios a la innovación, es como si fuéramos tradicionales "por naturaleza".</i> | B1, B5.2, B6.2 | 485 - 486 |

Tabla 13: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el ítem 2.3

En materia de innovación, las opiniones se encuentran bastante divididas cuando se aborda el tema de la escuela rural: por un lado hay cuatro profesionales que están convencidos de que se innova menos en este contexto (P1, P2, D1, P3), principalmente, por las propias peculiaridades características del mismo y por la ya tradicional carencia de recursos de la que suele adolecer (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). De hecho, una profesora va más allá y afirma abiertamente que el poder innovar pedagógicamente no sólo es una cuestión meramente económica, sino que, además *"las experiencias innovadoras requieren empuje económico y asesoramiento profesional, en algunos casos, para poder realizarlas en su totalidad y es aquí donde y cuando se necesita apoyo administrativo que muchas veces no llega"* (P3), esto es, mayor soporte profesional interdisciplinar y, sobre todo, por parte de la administración, lo que ciertamente complica aún más el problema.

En el otro extremo están otros cinco entrevistados (P4, D2, O1, O2, I2) que, por su parte, no consideran clara la existencia de diferencias importantes entre el entorno rural y el urbano en materia de innovación escolar. Es más, son varios los sujetos que llegan a afirmar que ahora hay más medios y que, gracias a herramientas e incentivos como las T.I.C., las nuevas metodologías docentes o la buena voluntad de un profesorado joven, se puede crear y mejorar todo lo que sea necesario con independencia del contexto en el que se haga, pues *"se ofrecen medios para la innovación: recursos, nuevas tecnologías, etc... aunque existen muchos docentes que no se quieren adaptar a la innovación y siguen ejerciendo sin actualizarse"* (O2), convirtiendo, de esta forma, esta cuestión en un ejercicio más de personalidad y actitud del educador, que de adecuación a las circunstancias...

3.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL DE LA PROVINCIA DE GRANADA RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

No podían, en un trabajo tan amplio y complejo como este, y mucho menos en el contexto cualitativo, pasar desapercibidas todas aquellas cuestiones relativas a los factores de la organización escolar que más disgustan o complacen a los participantes en el estudio, precisamente por cuanto sabemos de otras investigaciones anteriores sobre este tema (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; GALLARDO GIL, M., 2007) que son concretamente estas particularidades las que, como norma general, siempre han sido peor valoradas por los docentes del medio rural en Andalucía.

En ese sentido, este bloque temático de las entrevistas intenta romper un poco la tradición investigadora existente hasta el momento de infravalorar todo lo relacionado con los aspectos organizativos, y averiguar las razones de la amplia satisfacción que, por primera vez (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; GALLARDO GIL, M., 2007), estos han provocado en los maestros rurales de la provincia de Granada, lo cual no es un hecho poco interesante...

Concretamente, los ítems en los que se va a centrar nuestra atención son los siguientes:

ÍTEM 3.1: *¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.*

En esta pregunta, los resultados finales del análisis de frecuencias de categorías de contenido de respuesta son los que se aprecian tras la observación de la tabla siguiente:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| A6 | 2 | 10,5 | 2 | 10,5 |
| A7 | 1 | 5,3 | 3 | 15,8 |
| B1 | 6 | 31,6 | 9 | 47,4 |
| C1.1 | 6 | 31,6 | 15 | 79 |
| C1.2 | 2 | 10,5 | 17 | 89,5 |
| C1.3 | 2 | 10,5 | 19 | 100 |
| TOTALES | 19 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 3 | 15,8 | 3 | 15,8 |
| B | 6 | 31,6 | 9 | 47,4 |
| C | 10 | 52,6 | 19 | 100 |
| D | 0 | 0 | 19 | 100 |
| E | 0 | 0 | 19 | 100 |
| TOTALES | 19 | 100 | - | - |

Tabla 14: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 3.1

Tanto en ella como en el subsiguiente gráfico puede verse claramente cómo las dos categorías que más han prevalecido en el contenido general de las respuestas de los entrevistados son B1 (31,6 %) y C1.1 (31,6 %), relativas, la primera, a las valoraciones sobre el estado de la profesión en las escuelas del campo granadino, y la segunda, a la ratificación de la buena opinión de aquellos que creen que existe un adecuado grado de cohesión y estructuración en los proyectos y equipos de trabajo educativos de los C.P.R. de la provincia, lo que nuevamente nos lleva a pensar que las opiniones de los profesionales que han participado están especialmente condicionadas por sus visiones personales en relación al estado general de su labor en tan singular contexto. De esta manera...

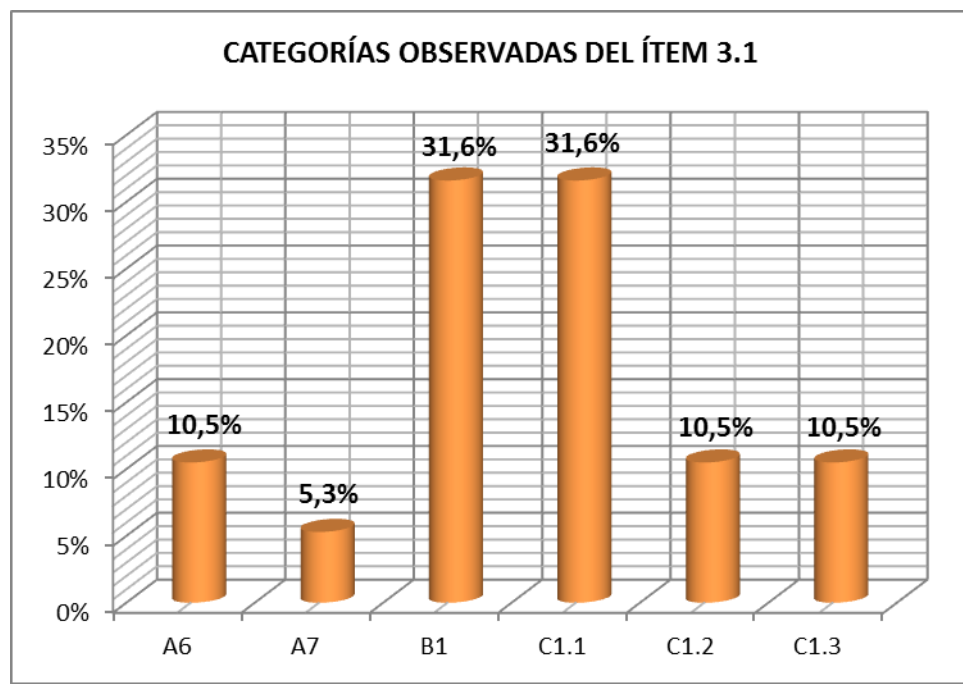


Gráfico 13: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 3.1

Efectivamente, también la representación esquemático – conceptual de las relaciones intrínsecas establecidas por ATLAS entre los contenidos de respuestas emitidas deja entrever abiertamente cómo ha sido, sobre todo, la opinión de estos educadores sobre el grado de cohesión y estructuración de los equipos de trabajo de los centros rurales de Granada, la que ha primado, por encima incluso de la valoración general sobre el estado de la profesión en este contexto, a la hora de responder a la pregunta formulada, si bien se aprecia, también visiblemente, cómo ha habido una clara influencia de variables como el hecho de encontrarse o no disfrutando del primer destino de trabajo (A6) o la posesión de la condición administrativa de funcionario de carrera (A7) que, evidentemente, han jugado un importante y decisivo papel en

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|--|----------|-----|
| | <i>comentado compañeros.</i> | | |
| I1 | <i>Más lo primero que lo segundo. Porque quienes elaboran los proyectos son profesionales bastante cualificados pero los equipos son muy inestables debido sobre todo a la normativa que regula la cobertura de las plazas y a los corsés que impone el modelo funcional español. La administración debería tomar conciencia de la importancia de la escuela en el medio rural y facilitar e incluso incentivar la permanencia y la estabilidad del profesorado en este tipo de puestos. Un proyecto para que dé los frutos esperados necesita de equipos cohesionados y perdurables es el tiempo.</i> | C1.1, A6 | 483 |
| I2 | <i>Los C.P.R. no cuentan con proyectos educativos seriamente elaborados ni con equipos de trabajo bien cohesionados básicamente porque como no son muy demandados con frecuencia son plazas ocupadas por provisionales, o por los últimos en llegar a un claustro.</i> | C1.3, B1 | 486 |

Tabla 15: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 3.1

En esta ocasión, un 60 % de los entrevistados, esto es, seis de ellos, opina abiertamente que los proyectos y equipos de trabajo existentes en las escuelas del campo granadino están, efectivamente bien elaborados y sólidamente cohesionados, si bien, aunque todos ellos admiten que esta consistencia también se encuentra seriamente limitada por diversos factores organizativos, algo más de la mitad de los mismos, un 40 % (P2, D1, P3, I1), considera que la razón principal de esta situación es la manifiesta inestabilidad de las plantillas docentes en este tipo de instituciones, motivada, sobre todo, por el sistema de gestión de recursos humanos de la administración pública que, con tanto devenir de personal, provoca situaciones de traslado profesional casi permanente en las cuales las plazas correspondientes a este tipo de centros “con frecuencia son ocupadas por provisionales, o por los últimos en llegar a un claustro” (I2), llegando a darse el caso de necesitar con cierta urgencia el que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía procediera a “facilitar e incluso incentivar la permanencia y la estabilidad del profesorado en este tipo de puestos” (I1)

En referencia, por otra parte, a la participación de las familias en la vida cotidiana de los C.P.R. estudiados, el ítem 3.2 opta por centrarse en el grado de adecuación de la misma para poder comprender hasta qué punto los padres de este particular contexto toman parte activa en el aprendizaje de sus hijos. Así:

ÍTEM 3.2: *¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.*

En esta ocasión, y tal y como suele pasar cuando se toca este tema, el análisis de frecuencias de categorías de contenido de respuesta evidencia opiniones encontradas y divididas al respecto entre los profesionales que han participado en el proceso de recogida de datos. Más concretamente:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B.1 | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 |
| C2.1 | 4 | 26,7 | 9 | 60 |
| C2.2 | 4 | 26,7 | 13 | 86,7 |
| C2.3 | 2 | 13,3 | 15 | 100 |
| TOTALES | 15 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 |
| C | 10 | 66,7 | 15 | 100 |
| D | 0 | 0 | 15 | 100 |
| E | 0 | 0 | 15 | 100 |
| TOTALES | 15 | 100 | - | - |

Tabla 16: Análisis de Frecuencias de Categorías del Ítem 3.2

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, puede apreciarse que hay cierta dispersión de valoraciones manifestada en las frecuencias relativas de aparición de las categorías C2.1 (26,7 %), C2.2 (26,7 %) y C2.3 (13,3 %) en donde, tal y como se puede ver, algo más de la mitad de las respuestas (53,4 %) están simétricamente repartidas entre quienes consideran que la participación de los padres en la actividad habitual de los centros rurales de Granada es adecuada y los que difieren frontalmente de tal opinión, dejando tan sólo un 13,3 %

de categorías asociadas con la indecisión de los sujetos que optan por no decantarse entre una y otra alternativa. A este hecho hay que añadir, a la postre, la presencia reiterada de la categoría B1 (33,3 %), relativa a las apreciaciones sobre el estado de la profesión en el medio, y que, en este caso, aunque nuevamente parece asumir un papel relevante en las ideas de los entrevistados, veremos a continuación, que tal juicio no se corresponde excesivamente con la realidad...

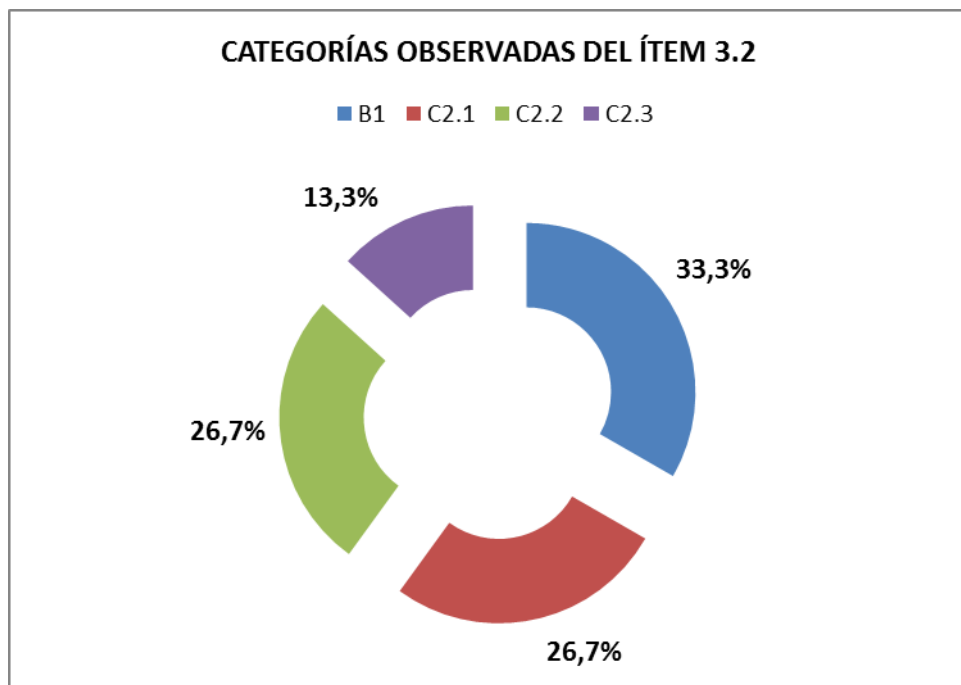


Gráfico 15: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 3.2

En efecto, el análisis de las relaciones intrínsecas establecidas por ATLAS entre las categorías presentes en las diferentes respuestas otorgadas a la cuestión muestra nuevamente la división de opiniones a la que antes se hacía referencia, e incluso patentiza cierta relación de esta abierta discrepancia con la categoría B1, lo que sugiere que, en función de la valoración que hacen los sujetos entrevistados acerca del estado de la labor docente en el medio rural, existe disensión a la hora de decidir si la comunidad educativa participa o no lo suficiente en la vida cotidiana del C.P.R. Esta influencia, no obstante, se denota más leve que en los casos anteriores y no tiene afectación directa (C2.3) entre quienes afirman abiertamente no decantarse por una u otra postura al no tenerla clara. Siendo más estrictos:

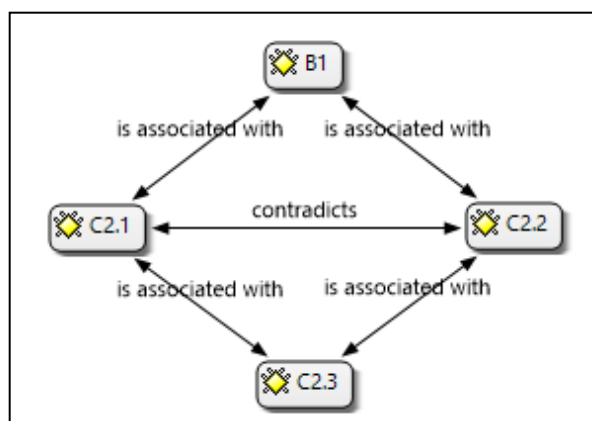


Gráfico 16: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 3.2

En otro orden de temas, el análisis comparativo de las respuestas obtenidas tras todo el procedimiento de recogida cualitativa de datos ha dejado como principales resultados los siguientes hallazgos que se pasa a detallar a continuación, junto con sus correspondientes codificaciones, se:

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|---|---|----------------------|-----------|
| DIMENSIÓN C: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR | | | |
| CONCLUSIÓN: “Un 67 % del profesorado de la escuela rural en Granada está bastante o muy satisfecho con el nivel de participación de los padres y el alumnado en los asuntos importantes del centro”. | | | |
| CUESTIÓN 3.2: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | <i>Sí. Ya está lo suficientemente optimizado en la legislación educativa.</i> | C2.1 | 459 |
| P2 | <i>Por mi experiencia en la escuela rural los padres colaboran bastante y son más cercanos. Una medida para optimizar su participación podría ser la organización de convivencias, talleres, reuniones...</i> | C2.1 | 462 |
| D1 | <i>Hay de todo como en botica. La realidad dice que no todos los padres quieren, saben o se les deja participar. Aquí está la clave del éxito de los centros que son referentes de buenas prácticas. La participación de los padres en los centros es pieza clave y absolutamente necesaria. Creer lo contrario es, a mi parecer, obviar una realidad presente.</i> | C2.3 | 465 |
| P3 | <i>En mi opinión creo que es insuficiente. De todos es sabida la necesidad e importancia de llevar a cabo una “escuela de padres y madres” pero la asistencia a la misma es tan escasa que terminan por eliminarlas. Fomentar la participación en la escuela de padres y madres procurando consensuar un horario pactado por todos. Muchas familias se excusan alegando que el horario de la “escuela de padres” no les va bien, de ahí la necesidad de establecer compromisos firmados por quienes vayan a acudir a las charlas en el horario pactado entre todos. Otra medida que da buenos resultados es la organización de talleres en el aula, la celebración de días puntuales sobre acontecimientos significativos en el pueblo y en la sociedad así como el día de “puertas abiertas” en el que las familias acuden al centro y disfrutan de las actividades organizadas por sus hijos / as junto con el profesorado.</i> | B.1, C2.2 | 468 - 469 |
| P4 | <i>Pienso que las familias rurales se involucran más por el aprendizaje y la enseñanza que reciben sus hijos / as. Lo importante es que haya coordinación entre familias y profesorado, así como con el propio centro educativo. De esa manera y trabajando de forma coordinada, aumentará la participación familiar.</i> | B.1, C2.1 | 471 - 472 |
| D2 | <i>En algunos casos sí, pero no podemos olvidar que los docentes enseñamos contenidos y la familia educa en estos entornos encontramos casos en que la educación clama por su ausencia y este es un problema grave. Un seguimiento continuo por parte de la familia para corroborar y asentar contenidos ya sea por medio de trabajos en casa proyectos comunicación por agenda etc... Para que los padres sean partícipes del aprendizaje de sus hijos y estos aprendan de sus progenitores.</i> | B.1, C2.3 | 474 |
| O1 | <i>La participación de padres y madres es, en general, muy escasa, si bien los pocos que participan lo hacen con ilusión y calidad. En el medio rural creo que se repite esta tónica. Es un reflejo de la tendencia social a quejarnos y no participar.</i> | C2.2 | 477 |
| O2 | <i>Generalmente sí, ya que las familias se implican más al ser un contexto muy familiar, pocos alumnos, relación estrecha entre docentes y alumnos y docentes y familia. Motivar a las familias a participar de forma activa en el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus hijos. Creación de una escuela de padres.</i> | B.1, C2.1 | 480 |
| I1 | <i>No. En España aún no hay una conciencia generalizada de lo importante que es el que las familias se impliquen en la educación de sus hijos y ello hace que las familias no presten la dedicación necesaria. Campañas de sensibilización familiar y social y una normativa más taxativa al respecto, con posibles medidas coercitivas, si fuese necesario. Porque la normativa actual, aunque significó un avance importante allá por la década de los ochenta, se ha quedado un tanto obsoleta.</i> | C2.2 | 483 |
| I2 | <i>La participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos de Granada no es la adecuada ni en los rurales ni en ninguno porque la apatía generalizada hace que la comunidad, la ciudadanía participe muy poco en cualquier institución. Deberíamos empezar por ofrecerles algo que otras instituciones no puedan ofrecerles.</i> | B.1, C2.2 | 486 |

Tabla 17: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 3.2

En este caso, la falta de una opinión consensuada sobre este tema en concreto es más que manifiesta para cualquier lector y, de un lado, podemos observar cómo cuatro de los profesionales que han respondido a la cuestión (P1, P2, P4, O2) consideran que la participación de la familia en el centro educativo es adecuada y mejor que en el contexto urbano, sobre todo, aducen, por la familiaridad y cercanía particular del medio rural, que invita

a un mayor compromiso personal con la educación de los más pequeños y que fomenta un trato más abierto y distendido con todos los miembros del entorno más inmediato.

De otra parte, hay otros cuatro individuos (P3, O1, I1, I2) que no están, para nada, satisfechos con el grado de implicación familiar en la actividad diaria de su escuela y que, entre otras razones, alegan incompatibilidad horaria para secundar estas iniciativas, falta de conciencia ciudadana sobre la importancia de este aspecto en el sistema educativo, e incluso apatía generalizada por parte de la comunidad, llegando incluso a hablarse, a nivel más general, de *“cierta tendencia social a quejarnos y no participar”* (O1).

En cualquier caso, la gran mayoría de las medidas que, a juicio de los participantes en la recogida de datos, podrían mejorar esta situación pasan, sobre todo, por dinámicas de fomento de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa como la creación de escuelas de padres, talleres en el aula, celebración de días especiales con algún motivo eminentemente social o cualquier otro tipo de evento basado en la interacción humana, si bien, hay quien ha llegado a sugerir campañas oficiales de sensibilización familiar, e incluso una normativa más taxativa con medidas coercitivas si así fuese necesario, dado que no tenía convencimiento de que las cosas fueran a cambiar a corto plazo...

ÍTEM 3.3: *¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.*

La oferta de actividades extraescolares en un entorno tan aislado como es el rural es una de esas cuestiones que, en modo alguno, podían faltar en una investigación como esta, centrada en la satisfacción de los docentes de los C.P.R. granadinos. No en vano, diversos autores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; LORENZO DELGADO, M., 2002) han sugerido que una de las principales fuentes de desarrollo del campo andaluz sería el fomento de su contexto social, de ahí que este tipo de iniciativas jueguen un papel primordial en tan importante objetivo; desde ese punto de vista, pues, esta pregunta resunta esencial para comprender mejor muchos de los resultados obtenidos a nivel cuantitativo. Más concretamente:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 3 | 21,4 | 3 | 21,4 |
| C2 | 1 | 7,1 | 4 | 28,5 |
| C3.1 | 1 | 7,1 | 5 | 35,6 |
| C3.2 | 3 | 21,4 | 8 | 57 |
| C3.3 | 6 | 43 | 14 | 100 |
| TOTALES | 14 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 3 | 21,4 | 3 | 21,4 |
| C | 11 | 78,6 | 14 | 100 |
| D | 0 | 0 | 14 | 100 |
| E | 0 | 0 | 14 | 100 |
| TOTALES | 14 | 100 | - | - |

Tabla 18: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 3.3

Un primer vistazo a los resultados del escrutinio de frecuencias de categorías de contenido de respuesta del ítem 3.3 pone de relieve, en primer lugar, una importante incertidumbre por parte de los sujetos que han tomado parte en la investigación, en tanto en cuanto casi la mitad de las valoraciones otorgadas (43 %) se encuentran codificadas con la categoría C3.3, que señala indecisión al respecto, seguidas de algo más de un 20 % de las mismas (C3.2 (21,4 %)), en las que se afirma abiertamente que las actividades puestas en marcha en el campo de la provincia de Granada fuera del horario escolar son inadecuadas, para concluir con un poco relevante 7,1 % de respuestas etiquetadas con C3.1, que sí que verían con buenos ojos el tratamiento que se hace actualmente de este tipo de eventos en el medio rural; a este hecho, además y, observando igualmente el resultado del estudio de relaciones conceptuales intrínsecas existentes entre las modalidades de respuesta detectadas, hay que añadir una cierta influencia de la categoría B1 de valoración del estado de la docencia

en este entorno sobre aquellas contestaciones catalogadas como inadecuadas (C3.2) o de falta de decisión (C3.3), así como de C2 sobre C3.3, lo que invita a pensar que buena parte de las dudas que genera el tema de las actividades extraescolares entre los sujetos entrevistados se debe tanto a su visión del estado de la profesión en estas condiciones como a la propia opinión que tienen respecto del grado de participación de la comunidad social en todos los demás aspectos de la vida cotidiana del C.P.R.. En términos generales:

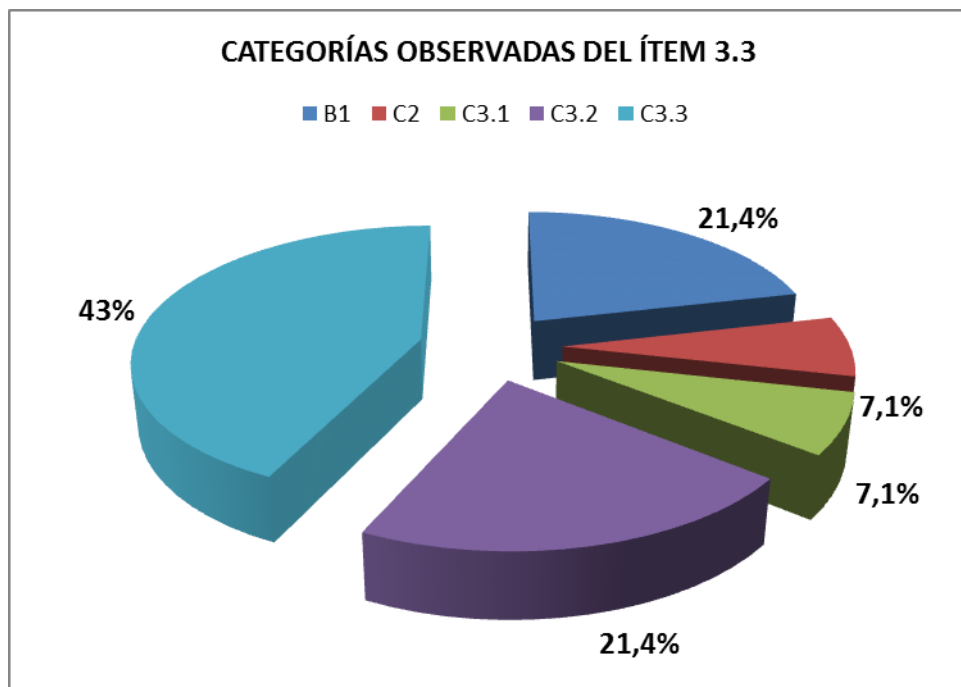


Gráfico 17: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 3.3

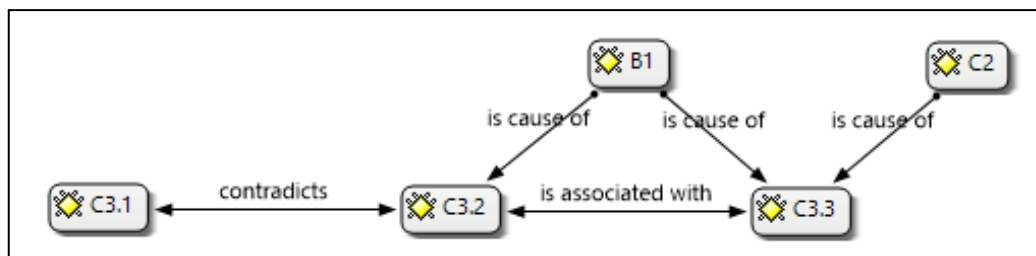


Gráfico 18: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 3.3

Así mismo, el análisis comparativo de las respuestas otorgadas a esta cuestión ha arrojado los siguientes hallazgos:

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|--|---|----------------------|-----------|
| DIMENSIÓN C: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR | | | |
| CONCLUSIÓN: "Un 30,4% del profesorado rural de la provincia de Granada se encuentra abiertamente descontento con la oferta de actividades culturales y extraescolares de su C.P.R.." | | | |
| CUESTIÓN 3.3: ¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | No. Aumentar las actividades extraescolares, para darle las mismas oportunidades que en otro entorno. | C3.2 | 459 - 460 |
| P2 | No sabría qué decirle. Es una pregunta que me supera un poco, la verdad. | C3.3 | 462 |
| D1 | Las actividades extraescolares de los centros no dependen, en principio, de que sean un centro urbano o rural. Depende, nuevamente reitero, de la actuación e implicación de los docentes, alumnado, padres / madres, comunidad, etc... | B1, C3.3 | 465 |
| P3 | Son muchas las actividades desarrolladas: inglés, manualidades, bailes, etc... Quizás haya que preguntar a las familias cuáles son las actividades que les gustaría que realizaran sus hijos / as y, en función de las | C2, C3.3 | 469 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|--|----------|-----|
| | <i>demandas, proponerlas al resto de la comunidad educativa.</i> | | |
| P4 | <i>No sé mucho de actividades extraescolares porque mis destinos en el medio rural son muy volátiles. Es algo sobre lo que no me atrevo a opinar porque no sería objetiva.</i> | C3.3 | 472 |
| D2 | <i>En mi caso es bastante adecuada aunque no existe una gran variedad. Yo propondría como actividades extraescolares aquellas que les hagan desarrollar sus competencias y fueran tipo taller Eje: teatro, cocina, costura, manualidades, etc... El aspecto lúdico les supone un extra de motivación.</i> | C3.1 | 474 |
| O1 | <i>No tengo información suficiente para responder.</i> | C3.3 | 477 |
| O2 | <i>Lo siento, desconozco todo lo relacionado con esta cuestión.</i> | C3.3 | 480 |
| I1 | <i>No. Actualmente no hay una oferta por parte de los centros. Si la hay es por iniciativa de las A.M.P.A.S. o, en algún caso, de los ayuntamientos, pero los centros en sí, no suelen hacer una oferta de estas actividades. Una oferta coordinada de las distintas administraciones, Junta, Ayuntamiento, Ministerio, bien directamente o a través de una organización creada al efecto. Porque dejarlo en mano de los centros o de las propias familias no es suficiente.</i> | B1, C3.2 | 483 |
| I2 | <i>Los C.P.R. ofertan muy pocas actividades extraescolares porque al tener muy poco alumnado éstas no son rentables para las empresas, pero quizás lo más beneficioso para el alumnado de estos centros educativos es que viven en un entorno natural del que disfrutar, lo menos beneficioso es que su socialización se ve empobrecida por las pocas oportunidades que les ofrece el pueblo pequeño.</i> | B1, C3.2 | 486 |

Tabla 19: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 3.3

Un hecho relevante, a tenor de lo visto, es que, a la amplia indecisión que ha caracterizado a casi la mitad de las contestaciones obtenidas (43 %) cuando se ha tratado el tema de las actividades extraescolares en los centros rurales granadinos, se ha unido también una escasa implicación por parte de cuatro de los participantes en las entrevistas a la hora de intentar dilucidar las razones de este fenómeno, en tanto en cuanto varios de ellos directamente han optado por no valorar el tema, ya que no creen aportar objetividad (P4) al mismo, o no se sienten cualificados para opinar por falta de información relevante sobre el particular (P2, O1, O2), algo que no había ocurrido tan abiertamente hasta llegados a este punto del estudio.

Del resto de individuos, la mayor parte de ellos opta directamente por mejorar la oferta de estas iniciativas pedagógicas, aludiendo que, o bien no se llevan a cabo por falta de alumnos o volatilidad de las mismas, o, sencillamente se aprecia una considerable carencia de implicación de las familias / A.M.P.A. en su puesta en marcha y desarrollo, si bien hay desde quienes no consideran que existan grandes diferencias en este tipo de cuestiones en virtud de si el centro es rural o no (D1) a los que preferirían contar con el parecer de la comunidad educativa a la hora de elegir qué ofrecer (inglés, manualidades, baile, teatro, costura, etc...) (P1, D1, P3, D2, I1) a sus estudiantes, opinión esta última, más basada en el apoyo popular.

4.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO

Siguiendo con el protocolo establecido en el capítulo de metodología de investigación, esta parte de la entrevista se ocupó de valorar todos aquellos aspectos referidos a la satisfacción de los profesionales del medio rural de Granada en materia de relaciones sociales con la comunidad educativa, un aspecto ya referenciado también en otros estudios similares al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003), y que, en modo alguno, podía ser ignorado en este trabajo, dada su más que indiscutible importancia.

Habida cuenta de ello, nuevamente son tres las cuestiones que, en esta ocasión, van a componer este ámbito de estudio, a saber:

ÍTEM 4.1: Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.

Obsérvese, para empezar, el resultado final del escrutinio de frecuencias de categorías de contenido de respuesta realizado a tal efecto:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|-----|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 8 | 40 | 8 | 40 |
| D1.1 | 6 | 30 | 14 | 70 |
| D1.2 | 2 | 10 | 16 | 80 |
| D1.3 | 2 | 10 | 18 | 90 |
| D2 | 2 | 10 | 20 | 100 |
| TOTALES | 20 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 8 | 40 | 8 | 40 |
| C | 0 | 0 | 8 | 40 |
| D | 12 | 60 | 20 | 100 |
| E | 0 | 0 | 20 | 100 |
| TOTALES | 20 | 100 | - | - |

Tabla 20: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 4.1

A diferencia del caso anterior, en esta ocasión hay un mayor número de opiniones (D1.1 (30 %)) que consideran que, al igual que ocurre con el alumnado, también se respetan mayoritariamente los derechos del profesorado en los C.P.R. granadinos, si bien se ha detectado un 20 % de apreciaciones (D1.2 y D1.3) que todavía disienten con este parecer, bien sea por abierto desacuerdo (D1.2 (10 %)) con esta afirmación, o porque, sencillamente, manifiestan ciertas dudas sobre el particular (D1.3 (10 %)), llegando, incluso, a admitir la existencia de determinados tipos de presiones políticas e institucionales en lo que a este tema se refiere. Para ser más exactos:

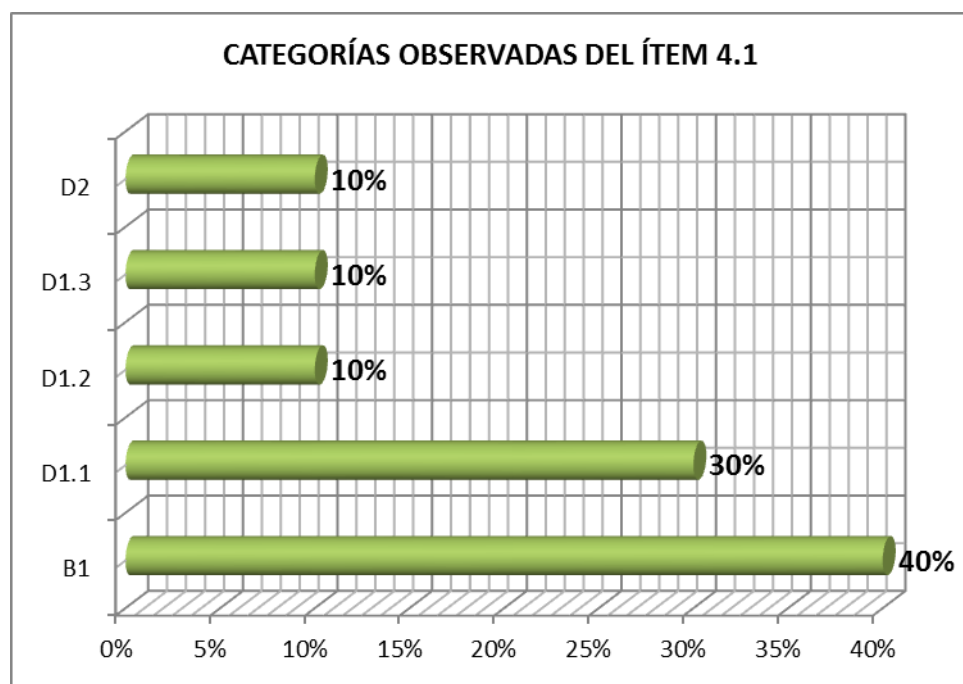


Gráfico 19: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 4.1

El análisis, por otro lado, de las relaciones conceptuales intrínsecas establecidas por ATLAS entre las diferentes categorías que han aparecido en las respuestas de los individuos que han tomado parte en el estudio, pone de manifiesto, no sólo la importante influencia de la categoría B1 y de la visión de estos sujetos sobre el estado de la labor docente en el medio rural a la hora de evaluar el grado de cumplimiento de sus derechos más esenciales, sino también la influencia de ciertas presiones de padres, familia e institución (D2) ante bajas por enfermedad y / o el ejercicio de huelgas por motivo de reivindicación laboral, que no hacen sino evidenciar que, aunque efectivamente la mayor parte de estos educadores considera que se suelen tener en cuenta todos los derechos que su condición acredita, también es igualmente

cierto que el cumplimiento de los mismos puede verse sutilmente condicionado por la presencia de determinados factores psicosociales que ejercen un papel indiscutible en el estado de las relaciones que docentes y comunidad educativa sostienen diariamente. Así:

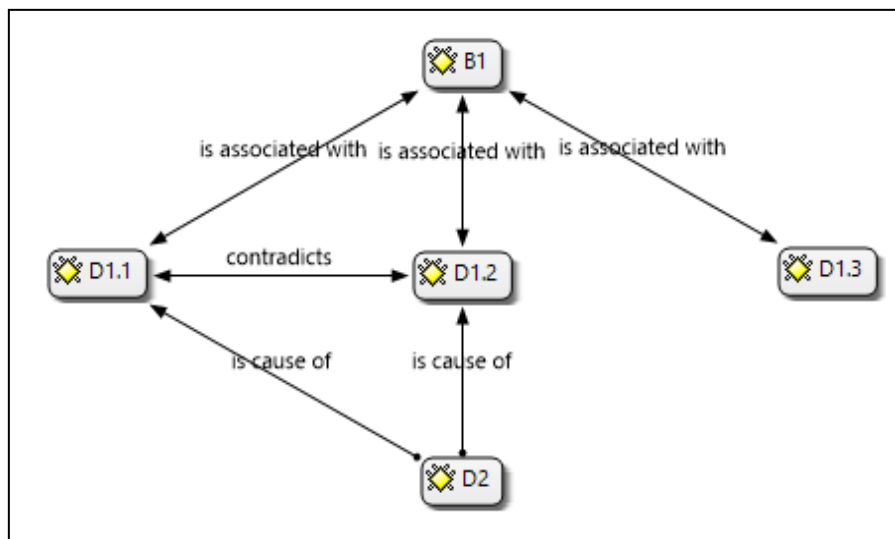


Gráfico 20: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 4.1

¿Y qué tiene que decir el análisis comparativo de respuestas sobre esta cuestión en concreto?. Pasemos a verlo a continuación:

RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIÓN D: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO

CONCLUSIÓN: “El grado de cumplimiento de los derechos del alumnado ha satisfecho en alguna medida al 96,8 % del profesorado rural de la provincia de Granada”.

CUESTIÓN 4.1: Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.

| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
|--------|---|----------------------|---------|
| P1 | <i>Sí. No. Aumentarles las retribuciones.</i> | D1.1 | 460 |
| P2 | <i>En la práctica no siempre es así. La sociedad cambia y la educación que reciben los jóvenes cada vez es diferente. La figura de respeto del maestro ya no es la que había ni para alumnos ni para padres. Los alumnos muchas veces te perciben como un colega, y de esta manera es más fácil que los derechos del maestro se vean afectados. Creo que genera bastante desmotivación en el profesorado. Los recortes en Educación, los cambios de normativas y el sistema de acceso al sistema educativo hacen que los docentes no puedan dedicar el tiempo debido a su trabajo y que se haga cada vez con más desgana.</i> | B1, D1.3 | 462 |
| D1 | <i>Por supuesto que se respetan los derechos del profesorado. Hay casos aislados que nuestros medios de comunicación destacan y parece generalizan las situaciones pero, insisto, son casos aislados. Incentivar la labor profesional docente parte del reconocimiento social. Y esto está asociado al nivel de formación de nuestro profesorado y de las familias. Mejorar la formación a todos los niveles es preciso para una mejor consideración social. Habría que escoger a los mejores desde el inicio de la formación en las facultades. Esto es prioritario.</i> | B1, D1.1 | 465 |
| P3 | <i>Sí, en gran medida aunque no al 100%. Porque no se respeta el derecho a la huelga, por ejemplo. El profesorado es criticado y mal visto por las familias, incluso por los propios compañeros, cuando se hace uso de este derecho. De la misma manera, si un maestro / a está enfermo y no asiste a clase también es criticado. Parece ser que el profesorado tiene que ser inmune a las enfermedades. Sin duda alguna, los ánimos están crispados, todo se mira con lupa, nada parece bien y, cuanto más negatividad exista a nuestro alrededor, más irascibles están las personas. Los recortes salariales, el aumento de horas lectivas, la reducción de plantilla y el consiguiente aumento de la ratio, entre otros, son motivos suficientes para el descontento del profesorado. Razón principal es el RECONOCIMIENTO</i> | B1, D1.1, D2 | 469 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|---|--------------|-----|
| | <i>SOCIAL DEL CUERPO DE MAESTROS. Las autoridades deben de transmitir a la sociedad la importancia que tiene la educación; invertir en ella y no recortar presupuestos constantemente. La educación, junto con la sanidad, son dos pilares básicos para que funcione una sociedad. La mención de autoridad que se le otorga a los Cuerpos de Seguridad del Estado debería extrapolarse al Cuerpo de Maestros y Profesores.</i> | | |
| P4 | <i>No, actualmente se valora poco el trabajo del docente. Sí, ya que se fomentan otros aspectos muchos más, antes que los propios intereses del profesorado.</i> | B1, D1.2 | 472 |
| D2 | <i>Creo que no, pues nuestra labor docente se ha burocratizado en demasía y tenemos mucho papeleo que rellenar y documentación que elaborar. Por intentar mejorar nuestra labor. Sin duda alguna la situación de crisis que vivimos acrecienta el hecho de solicitar mejores resultados académicos sin tener en cuenta otras circunstancias sociales, se vuelcan en resultados y números. Más libertad creativa y menos exigencias por parte de los burócratas.</i> | B1, D1.2, D2 | 474 |
| O1 | <i>¿A qué nivel de respeto? Dentro de los centros sí se respetan. A veces padres y madres se pasan en cuento a defender a sus hijos y acusar al profesorado sin intentar aclarar los hechos. Se mejoraría si en la sociedad hubiese más modelo de trabajo por consenso, de resolución pacífica de los conflictos... más educación por la administración, los derechos laborales está siendo atacados con las normativas del Ministerio de Educación, a menor escala sí se respetan.</i> | B1, D1.1 | 477 |
| O2 | <i>Sí que los respetan. Los alumnos de los C.P.R. valoran mucho más la figura del profesor y por tanto la respetan más. No creo que la crisis esté influyendo en ello. Creo que como profesionales están incentivados, no hay mejor satisfacción que comprobar el resultado positivo del proceso de enseñanza - aprendizaje de un docente en una escuela rural.</i> | B1, D1.1 | 480 |
| I1 | <i>Sí. Al profesorado, en general, se le respetan sus derechos, cosa diferente es que éstos consideren que sean insuficientes. Sí. Porque la situación actual de crisis económica está suponiendo un recorte sobre todo en lo económico (salarios, gastos de funcionamiento de los centros, menos personal, etc.) y por tanto la educación no es ajena a ella. Ya lo comenté, incentivos de tipo económico o de tipo profesional, méritos, etc...</i> | B1, D1.1 | 483 |
| I2 | <i>¿Y qué tiene que ver la crisis económica con el hecho de que puedan satisfacerse más o menos los derechos del profesorado en una escuela rural que en una urbana?.</i> | D1.3 | 486 |

Tabla 21: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 4.1

En clara concordancia con todo lo establecido anteriormente sobre el tema del cuidado de los derechos personales y laborales de los docentes del medio rural de Granada, una amplia mayoría de los entrevistados están claramente de acuerdo a la hora de constatar que, efectivamente, estos se respetan, guardando, eso sí, las debidas distancias con incidentes aislados, con el excesivo fervor de los padres al defender a sus hijos, e incluso en relación a ciertas exageraciones de los medios de comunicación que magnifican innecesariamente estos hechos, lo que pone de relieve que la situación de estos maestros no es, ni de lejos, tan precaria como antaño (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003).

Cuestión aparte supone el tema de la crisis económica y los incentivos de trabajo: aunque varios de estos profesionales asumen que la delicada situación social que se vive actualmente tiene manifiesta influencia sobre la situación de estos educadores debido, sobre todo, a recortes, traslados, reestructuraciones de plantillas e infraestructuras, etc... tampoco consideran que esta coyuntura tenga incidencia real sobre la el tratamiento oficial que reciben los derechos fundamentales del profesorado. No obstante, las opiniones se encuentran bastante divididas a la hora de hablar sobre posibles medidas de estímulo de esta situación pues, aunque la monetaria suele, como siempre, ser la opción mayoritaria, también se ha solicitado un aumento de la libertad y de la autoridad del maestro, así como una formación más sólida que permita un proceso más efectivo y de calidad para su selección de cara al acceso al puesto, iniciativas que, aparte de ser interesantes, merecen ciertamente ser objeto de estudio.

ÍTEM 4.2: *En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.*

Siguiendo la misma línea argumental que se ha respetado durante el análisis de la cuestión anterior, esta pregunta, centrada precisamente en esas “presiones” a las cuales se

hacía referencia anteriormente a la hora de abordar el grado de cumplimiento de los derechos del profesorado rural granadino, ha arrojado, tras el correspondiente escrutinio de frecuencias de categorías de contenido de respuesta, los siguientes resultados:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 7 | 41,2 | 7 | 41,2 |
| D2.1 | 5 | 29,4 | 12 | 70,6 |
| D2.2 | 4 | 23,5 | 16 | 94,1 |
| D2.3 | 1 | 5,9 | 17 | 100 |
| TOTALES | 17 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 7 | 41,2 | 7 | 41,2 |
| C | 0 | 0 | 7 | 41,2 |
| D | 10 | 58,8 | 17 | 100 |
| E | 0 | 0 | 17 | 100 |
| TOTALES | 17 | 100 | - | - |

Tabla 22: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 4.2

Vistas las conclusiones obtenidas en el ítem 4.1, no es de extrañar, en primer lugar, que nuevamente se imponga, a la hora de opinar, la visión personal de cada entrevistado sobre el estado general de la profesión en este medio (B.1 (41,2 %)), lo cual se ha convertido en una constante a lo largo de todo el estudio cualitativo realizado hasta el momento. En función de esa concepción, sin embargo, se ha detectado cierta división de pareceres al respecto que, si bien resalta en un grado ligeramente superior la existencia de ciertas presiones políticas en el quehacer laboral diario de estos docentes (D2.1 (29,4 %)), también evidencia que un número casi similar de respuestas (D2.2 (23,5 %)) no comparten dicha impresión, con lo que, no se sabe bien, si es debido a cierto pudor a la hora de responder, o a otras circunstancias, pero este tema no queda totalmente aclarado. Visto gráficamente:

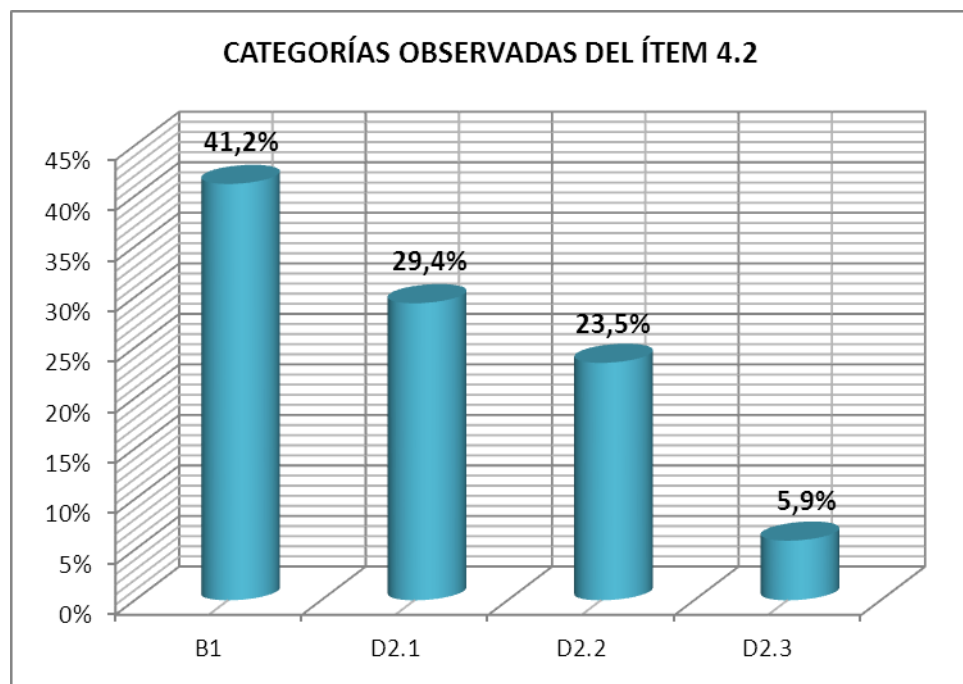


Gráfico 21: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 4.2

Por su parte, el análisis de las relaciones que, a nivel intrínseco y conceptual, existen entre las categorías y metacategorías empleadas para el cotejo de las respuestas, no puede, en ese sentido, ser más sencillo y concluyente al respecto, pues ratifica precisamente esta divergencia de apreciaciones que ha surgido entre todos los sujetos que han tomado parte en la investigación, poniendo, a la postre, de manifiesto la influencia que nuevamente tienen las propias percepciones individuales acerca del desarrollo profesional en el campo de la provincia

de Granada cuando se trata de decidir si, efectivamente, un maestro de tan singular contexto sufre en realidad esta clase de condicionamientos de índole social. Siendo más estrictos:

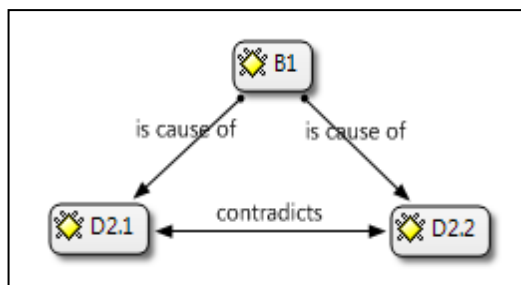


Gráfico 22: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 4.2

En cuanto al estudio comparativo habitual que se realiza en torno a todas las contestaciones dadas a este interrogante, los resultados no pueden ser más elocuentes:

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|---|--|----------------------|---------|
| DIMENSIÓN D: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO | | | |
| CONCLUSIÓN: "Un 64,7 % del profesorado rural de la provincia de Granada admite, en su quehacer profesional diario en el C.P.R., la existencia de presiones político – institucionales y de conflictos entre compañeros de trabajo". | | | |
| CUESTIÓN 4.2: En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | Generalmente no. No. | D2.2 | 460 |
| P2 | En mi opinión no. Yo no me siento así y creo que mis compañeros tampoco, al menos no directamente. Sí hay frustración por las medidas educativas pero no presión diaria. | B1, D2.2 | 462 |
| D1 | Como todo el mundo, el docente sufre presiones desde diferentes ámbitos. Esto es una característica inherente al propio ejercicio de la profesión. La crisis actual afecta en gran medida la actuación del profesorado. Quizás sea una oportunidad para mejorar. Tenemos que ver oportunidades e innovación necesaria donde otros sólo observan problemáticas y obstáculos. | B1, D2.1 | 465 |
| P3 | Efectivamente. Estamos a disposición de la administración pública y, como tal, pertenecemos a la misma, lo cual conlleva un sometimiento institucional. El trabajo diario se desarrolla, en mayor o menor medida, bajo las directrices de los directores y directoras de los centros supervisadas por la inspección educativa. Su cumplimiento es necesario para el buen funcionamiento de los centros respetando la autonomía y la realidad de los mismos. No especialmente, ya que siempre la labor educativa ha estado supervisada por los inspectores y administraciones, ya sea en el ámbito rural como urbano. La crisis económica quizás haya servido para delegar responsabilidades a los directores y directoras de los centros, para que sean ellos quienes organicen su plantilla y realicen tareas que antes pertenecían a la administración. Antes de la crisis se seguían realizando las llamadas "pruebas de diagnóstico" y las "pruebas de escala" con el fin de conocer los datos estadísticos sobre los resultados escolares y poder compararlos con otros países. La crisis ha servido para reorganizar los planes de estudio y enfocarlos hacia una realidad cambiante y distinta a épocas pasadas. Los temas estudiados en los colegios se acercan a la realidad del alumno / a que es la realidad de la sociedad actual. | B1, D2.1 | 469 |
| P4 | Pienso que no, es una enseñanza mucho más libre y no tan rígida. | B1, D2.1 | 472 |
| D2 | Creo que esta pregunta ya la he contestado en la anterior. | D2.3 | 474 |
| O1 | Creo que no hay presiones políticas. Se piden resultados. | B1, D2.2 | 477 |
| O2 | Yo creo que no. No, no considero que la crisis esté afectando a ello. | D2.2 | 480 |
| I1 | Las propias de cualquier otro docente y, si acaso, las derivadas de ejercer en unos núcleos pequeños donde su trabajo se ve cuestionado, no solo por la administración autonómica, sino también por la local. En parte sí, porque no deja de ser un trabajador público al que siempre se le somete a juicio y valoración su trabajo y en época de crisis más. | B1, D2.1 | 483 |
| I2 | Un profesor, una médica, un abogado, una instructora, tanto del campo como de las ciudades granadinas está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales, especialmente si trabaja para la | B1, D2.1 | 486 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <i>administración. No. Tiene que ver el hecho de que la sociedad cambia con más velocidad de lo que cambia la escuela, ésta es la presión.</i> | | |
|--|--|--|--|

Tabla 23: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 4.2

Tal y como se decía con anterioridad, existen, efectivamente, sentimientos harto encontrados acerca de si existen determinados tipos de presiones en los C.P.R. granadinos durante el trabajo diario de nuestros maestros: por un lado están quienes, sencillamente, no perciben o dicen no percatarse de nada, -factor este último muy importante que podría indicar cierta prudencia a la hora de responder-, llegando incluso a soslayar ligeramente el tema con sentencias como "...creo que esta pregunta ya la he contestado en la anterior" (D2), mientras que, por otra parte, encontramos, en una mayoría ligeramente superior, a aquellos sujetos que sí que admiten la presencia de esta realidad, si bien tienden a achacarla, casi de forma natural, a la propia naturaleza de la profesión docente: *"las propias de cualquier otro docente"* (I1) o al hecho de trabajar al servicio directo de la administración pública, tal y como evidencian declaraciones como: *"un profesor, una médica, un abogado, una instructora, tanto del campo como de las ciudades granadinas está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales, especialmente si trabaja para la administración"* (I2) o como: *"en parte sí, porque no deja de ser un trabajador público al que siempre se le somete a juicio y valoración su trabajo y en época de crisis más"* (I1). Tampoco niegan algunos de los entrevistados la influencia de la crisis económica en este fenómeno, si bien, afirman notarla más en la delegación de responsabilidades hacia la dirección y la inspección para el cumplimiento de determinadas medidas, que como realidad sociológica *per se*, pues: *"la labor educativa ha estado supervisada por los inspectores y administraciones, ya sea en el ámbito rural como urbano. La crisis económica quizás haya servido para delegar responsabilidades a los directores y directoras de los centros, para que sean ellos quienes organicen su plantilla y realicen tareas que antes pertenecían a la administración"* (P3).

ÍTEM 4.3: ¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.? ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.

En esta cuestión, que finaliza el estudio de la dimensión de las relaciones del profesorado rural granadino con el resto de miembros de la comunidad educativa, el recuento de frecuencias de categorías de contenido de respuesta ha arrojado las siguientes cifras:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 6 | 25 | 6 | 25 |
| D3 | 9 | 37,5 | 15 | 62,5 |
| D4.1 | 1 | 4,2 | 16 | 66,7 |
| D4.2 | 7 | 29,1 | 23 | 95,8 |
| D4.3 | 1 | 4,2 | 24 | 100 |
| TOTALES | 24 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 6 | 25 | 6 | 25 |
| C | 0 | 0 | 6 | 25 |
| D | 18 | 75 | 24 | 100 |
| E | 0 | 0 | 24 | 100 |
| TOTALES | 24 | 100 | - | - |

**Tabla 24: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 4.3**

Tampoco aquí se puede eludir la ya tradicional influencia de la propia visión individual de cada sujeto sobre el estado de la labor pedagógica en el campo (B1) a la hora de hacer valoraciones, la cual, con una presencia del 25 % en las contestaciones otorgadas, juega nuevamente un indudable papel a la hora de dejar claro, con una importante mayoría (D4.2 (29,1 %)) que, en opinión de los profesionales entrevistados, el género no tiene ninguna relevancia digna de mención a la hora de considerar satisfactorio o no el estado de las relaciones personales y el nivel de colaboración del maestro rural con el resto de personas involucradas en la vida cotidiana del C.P.R. (D.3 (37,5 %)), lo que confiere, a su juicio, poca

notoriedad al resultado estadístico obtenido que afirmaba que las mujeres otorgaban mejor evaluación (47,2 % - 62,5 %) a este aspecto que los hombres. Visto gráficamente:

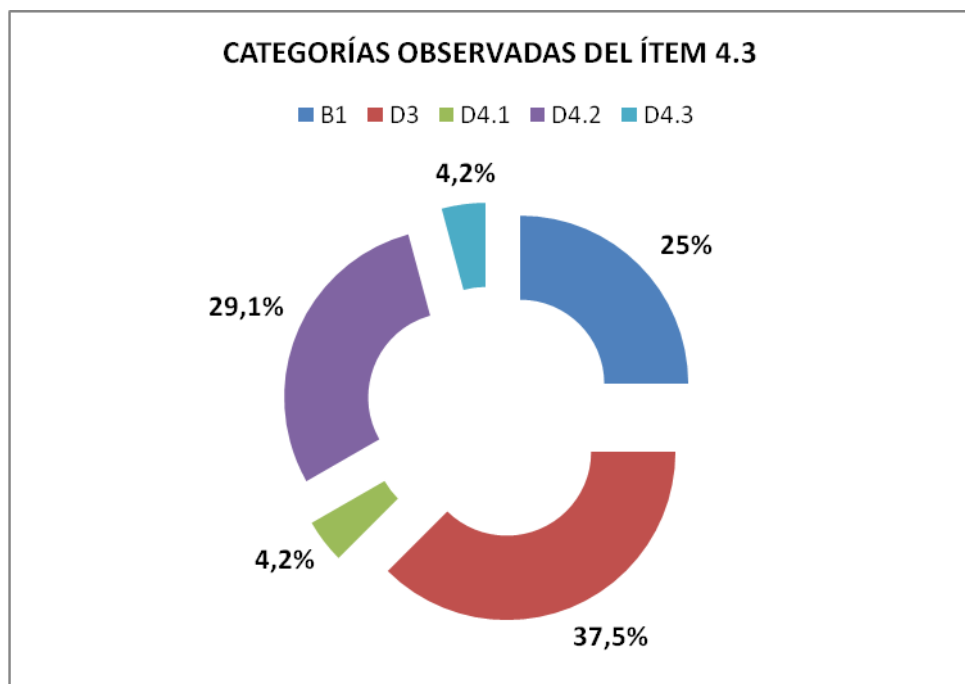


Gráfico 23: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 4.3

El análisis de las relaciones conceptuales e íntimas establecidas por ATLAS entre las categorías y metacategorías presentes en el escrutinio de respuestas ratifica igualmente este resultado, dejando entrever, sobre todo, el significativo rol que desempeña la propia percepción que cada interfecto tiene acerca del estado de la profesión docente en el campo granadino y, cómo, a pesar del importante grado de feminización que esta suele presentar, sobre todo en este contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003), no sería justo, desde su punto de vista, afirmar que el género predomina especialmente a la hora de valorar el estado de las relaciones de colaboración entre los miembros del centro, lo cual, sin el menor género de duda, establece, consecuentemente, un mensaje de mayor equidad que el obtenido mediante el estudio cuantitativo. Así:

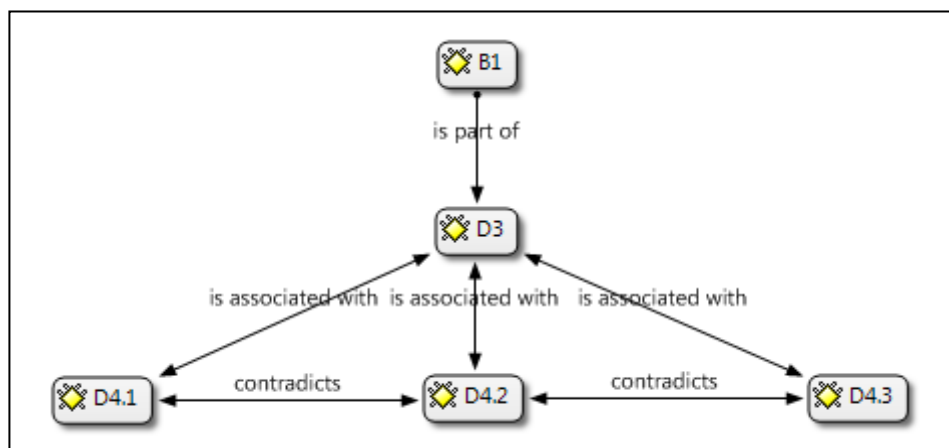


Gráfico 24: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 4.2

Desde el prisma, por otra parte, de la comparativa analítica de respuestas, tampoco aparecen grandes sorpresas, vistos los hallazgos que se han conseguido, pues, tal y como el lector puede apreciar:

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|---|--|----------------------|-----------|
| DIMENSIÓN D: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO | | | |
| CONCLUSIÓN: “Dentro del profesorado rural de la provincia de Granada las mujeres se encuentran más satisfechas que los hombres en aspectos como la ayuda y apoyo que reciben por parte de los padres (47,1 %) y colegas (60,2 %) o las relaciones con los compañeros dentro del horario escolar (62,5 %)”. | | | |
| CUESTIÓN 4.3: ¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,1 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.? ¿Cuáles?. Justifique su respuesta. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | A la motivación extra que supone. No. | D3, D4.2 | 460 |
| P2 | Porque en el colegio rural hay más acercamiento como he dicho antes y más relaciones de comunidad y más convivencia. No, depende de la personalidad de cada uno. | B1, D3, D4.2 | 462 |
| D1 | Hay más cercanía y contacto y eso ayuda a que las relaciones sean más fluidas y significativas. No hay otro secreto. El compromiso con los problemas de los demás y la conciencia social por el bien común son claves para el desarrollo comunitario. En el entorno rural, esto se hace muy bien. | B1, D3 | 465 |
| P3 | Creo que el clima de trabajo depende de la persona en sí, no del sexo. Es todo lo que tengo que decir al respecto. | D3, D4.2 | 469 - 470 |
| P4 | Al entorno en el que se encuentran, y a la heterogeneidad del alumnado. No debería de influir, ya que se tiene que fomentar la igualdad entre iguales. | B1, D3, D4.2 | 472 |
| D2 | A la cercanía y el número de alumnado. No. | D3, D4.2 | 474 |
| O1 | Por lo general las profesoras tienen más cultura de implicar a madres y padres en sus clases. También puede ser por el mayor predominio de mujeres en Infantil y que en esta etapa se trabaja más con madres en las aulas. | B1, D3, D4.1 | 477 |
| O2 | Desde mi punto de vista, no creo que el género sea una variable que influya en dicha valoración. | D4.2 | 480 |
| I1 | A que tienen un conocimiento más exacto y directo de la labor del docente y al valor que, afortunadamente, todavía se le otorga a la educación en el medio rural. No fundamentalmente. Opino que tanto los hombres como las mujeres, desempeñan su labor con eficacia y motivación. | B1, D3, D4.2 | 484 |
| I2 | ¿Se refiere al sexo?. No conocemos la identidad de género de las maestras de los C.P.R., tampoco la identidad de género de los maestros de C.P.R. o de C.E.I.P., por lo tanto no podemos hablar de género. Si se refiere al hecho de ser hombres o mujeres, que yo sepa no hay diferencia entre lo que valoramos el trabajo en equipo ¿o sí? ¿Hay investigaciones que demuestren que hombres y mujeres valoramos el clima en el trabajo de distinta forma?. Si el 70% de profesorado de primaria son mujeres y el 90% de profesorado de infantil son mujeres es natural que aproximadamente entre un 70 y un 80% de profesorado de C.P.R. sean mujeres, ¿es significativo entonces que lo comparemos con los hombres que ocupan estas plazas?. | B1, D3, D4.3 | 486 - 487 |

Tabla 25: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 4.3

Es mayoritaria, tal y como se reflejaba antes, la opinión de que el género no tiene importancia a la hora de valorar el estado de las relaciones o de la colaboración entre el profesorado del medio rural granandino y el resto de personas que se encuentran involucradas en el día a día de sus centros. ¿La razón?. Sobre todo la cercanía particular que ofrece la enseñanza en este entorno que, favorece, habida cuenta del escaso número de habitantes de estas localidades, una convivencia más estrecha (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003), lo cual hace inevitable un contacto más íntimo y personal entre los ciudadanos, de resultas que, de acuerdo con las palabras de algunos de los entrevistados: “porque en el colegio rural hay más acercamiento como he dicho antes y más relaciones de comunidad y más convivencia” (P2), o “hay más cercanía y contacto y eso ayuda a que las relaciones sean más fluidas y significativas. No hay otro secreto. El compromiso con los problemas de los demás y la conciencia social por el bien común son claves para el desarrollo comunitario” (D1). Así mismo, no se ha considerado, casi unánimemente, por parte de los participantes en el estudio, que el género tenga afectación directa o digna de consideración en otros aspectos igualmente relevantes para el desarrollo cotidiano de nuestras escuelas rurales, por lo que no se aprecian percepciones o sentimientos personales de desigualdad en ningún sentido a la hora de valorar la convivencia entre los hombres y las mujeres que viven en el campo de la provincia de Granada.

5.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA REALIZACIÓN PROFESIONAL

Ninguna escala de medición objetiva de la satisfacción que se precie podía renunciar a albergar un bloque temático con cuestiones explícitamente dedicadas a la realización personal y profesional de los encuestados (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; CABALLERO MARTÍNEZ, J. ET AL., 2003; SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL., 1993; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005; GOLEMAN, D., 2004, 1998, 1995; FRÍAS AZCÁRATE, R., 2006; MAÍLLO, A. ET AL., 2008; GONZÁLEZ TIRADOS, R.M., 1991; TSCHOHL, J. & FRANZMEIER, S., 1997), de ahí que, en el presente trabajo, no sea posible permitirse ese lujo y, como broche final al estudio de las entrevistas, se dedique también una parte del análisis al sentimiento de autorrealización para valorar si, en efecto, es algo extendido entre los profesionales que han tomado parte en esta investigación. De esta forma:

ÍTEM 5.1: ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (50,2 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.

Véase en primer lugar y, como siempre, el resultado del escrutinio de frecuencias de categorías de contenido de respuesta arrojado por ATLAS al analizar las opiniones vertidas sobre este tema en particular:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 10 | 45,4 | 10 | 45,4 |
| B4 | 2 | 9,1 | 12 | 54,5 |
| E1.1 | 3 | 13,6 | 15 | 68,1 |
| E1.2 | 5 | 22,8 | 20 | 90,9 |
| E1.3 | 2 | 9,1 | 22 | 100 |
| TOTALES | 22 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 12 | 54,6 | 12 | 54,6 |
| C | 0 | 0 | 12 | 54,6 |
| D | 0 | 0 | 12 | 54,6 |
| E | 10 | 45,4 | 22 | 100 |
| TOTALES | 22 | 100 | - | - |

**Tabla 26: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 5.1**

Un estudio detallado de los hallazgos obtenidos revela, para empezar, y nuevamente como factores condicionantes de las contestaciones consideradas, la presencia mayoritaria de la categoría B1 (45,4 %), responsable de la visión personal que cada sujeto tiene acerca del estado de la profesión docente en el medio rural, en conjunción, esta vez, con B4 (9,1 %), preocupada por la opinión existente sobre el prestigio social de esta tarea tanto en España como en Europa. Este hecho pone de manifiesto que, al menos para estos profesionales, aunque las retribuciones recibidas son, sobre todo abiertamente inadecuadas (E1.2 (22,8 %)) , u objeto de manifiesta controversia (E1.3 (9,1 %)), dichas valoraciones ya no están solamente sustentadas por la apreciación personal que cada uno tiene acerca de cómo está la labor del profesorado en el campo, sino también por la reputación social que, de acuerdo con su criterio, tiene esta noble empresa tanto en España como en Europa, lo que sugiere, cuando menos, un replanteamiento de la fórmula de los salarios de estos maestros, no sólo ya en función de las condiciones de su trabajo, sino también de forma variable a partir de la consideración pública que va acuñando la enseñanza como quehacer cualificado, algo que parece preocupar bastante a estos individuos.

El análisis que, por su parte, hace ATLAS, de las relaciones conceptuales intrínsecas que se establecen entre estas categorías, a tenor de las respuestas recogidas durante el proceso de indagación, no hace sino ratificar esta primera impresión, mostrando así la clara influencia y asociación existente entre las categorías B1 y B4 y las de la dimensión de realización profesional (E1.1, E1.2 y E1.3) así como, por ende, la importancia del estado de la docencia y su reputación en la sociedad como elementos a tener en cuenta a la hora de

liquidar el trabajo del profesorado en el medio rural de la provincia de Granada. Los datos, a nivel gráfico, no pueden, en ese sentido, ser más elocuentes al respecto. Concretamente:

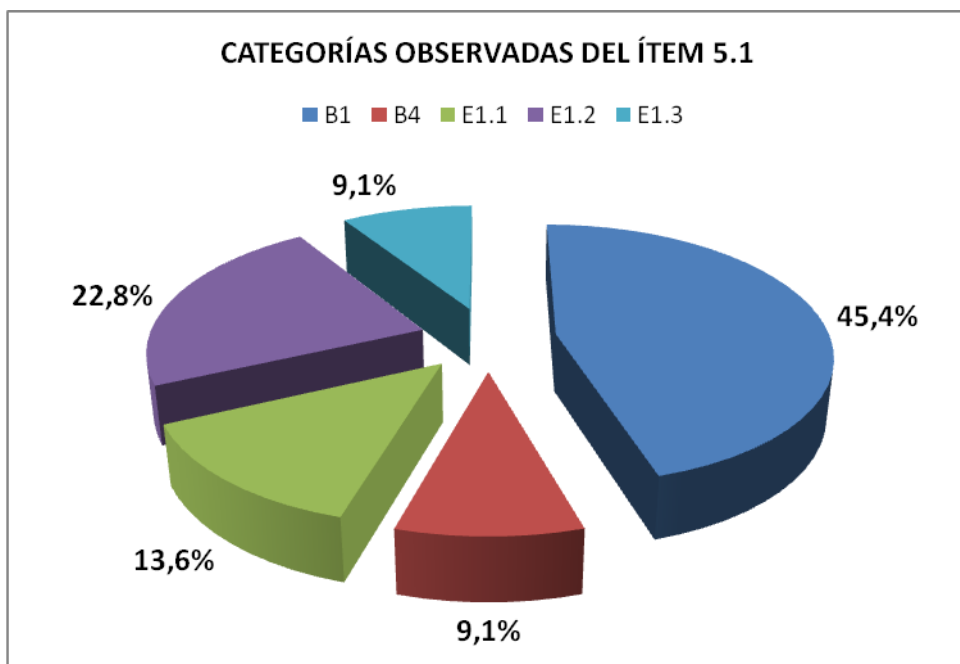


Gráfico 25: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 5.1

De la misma forma, el análisis de relaciones conceptuales intrínsecas entre categorías quedaría representado de la siguiente manera:

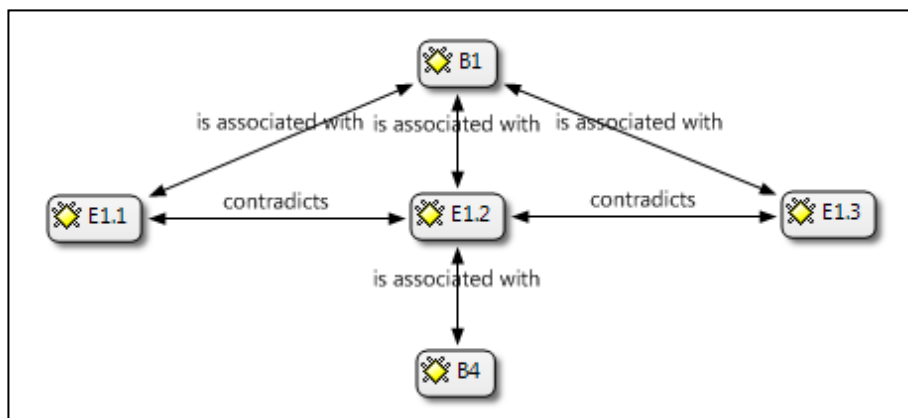


Gráfico 26: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 5.1

En cuanto al estudio comparativo que, a nivel meramente cualitativo, se realizó de las respuestas dadas a este ítem, los resultados quedan bien reflejados a continuación en la siguiente tabla de doble entrada:

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|---|---|----------------------|---------|
| DIMENSIÓN E: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE REALIZACIÓN PROFESIONAL | | | |
| CONCLUSIÓN: “Más de un 50 % (50,2 %) del profesorado rural de la provincia de Granada se muestra abiertamente insatisfecho en algún grado con la retribución salarial que percibe oficialmente por su labor docente”. | | | |
| CUESTIÓN 5.1: ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (50,2 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | No, porque no está acorde con las dificultades que conlleva el puesto. Si, por la falta de recursos de la administración. Un aumento de las | B1, E1.2 | 460 |

**CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS**

| | | | |
|----|---|--------------|-----------|
| | <i>retribuciones.</i> | | |
| P2 | <i>No, porque parte del salario se va en transporte y vivienda. Sí. Porque cada vez recortan más salario y exigen más. Una ayuda sería que mantuviesen las casas de maestros que existían antiguamente.</i> | B1, E1.2 | 462 |
| D1 | <i>La retribución es idéntica a los docentes que trabajan en centros educativos urbanos. Existe un complemento por itinerancia para costear los desplazamientos entre centros adscritos a un centro público rural agrupado. La crisis afecta lógicamente a todos por igual. Incentivar que los docentes quieran trabajar en zonas rurales no es fácil. La mayoría de la población opta por vivir en las grandes capitales y esto queda reflejado en los concursos de traslados. Pocas personas quieren vivir, por ejemplo, en Laroles, a 130 km. de la capital granadina. Las desventajas de estar lejos de la capital son reconocidas. Por ello, la mayoría de los docentes en centros rurales son temporales. Y este es el problema principal para la mejora de esta escuela.</i> | B1, E1.3 | 465 - 466 |
| P3 | <i>No, sin duda. Porque la labor docente está cada vez menos remunerada. Se exige mucho al profesorado el cual responde incluso más allá de sus posibilidades y no se le reconoce su trabajo como se merece. Totalmente de acuerdo. Porque la crisis sirve de excusa para que los políticos recorten presupuestos en el ámbito educativo y, por ende, el salario de los maestros se vea también disminuido. Tal es así que, además de recortar en el sueldo base, solo en la comunidad andaluza, se ha reducido a cien euros la paga extra de los funcionarios docentes. Dato muy llamativo si tenemos en cuenta que cualquier trabajo no relacionado con la educación ya recibe, por ley, paga extra. “¿Por qué nos la quitan?”.</i> | B1, B4, E1.2 | 470 |
| P4 | <i>No. Seguramente que se vea afectado, pero no le cause tanto problema como las escuelas en las ciudades. Hacer más atractivas las ofertas, proporcionar alojamiento y haciéndolo participe de las actividades que se realizan en el propio medio.</i> | B1, E1.2 | 472 |
| D2 | <i>Sí, creo que no hay diferencia entre los sueldos. No tenía conocimiento de este aspecto ya que yo he trabajado en entornos rurales y urbanos y no he visto diferencia de un año para otro. Sí. Nos han bajado los sueldos y nos han quitado la paga de navidad, todo eso es debido a la crisis.</i> | B1, E1.1 | 474 - 475 |
| O1 | <i>No creo que el sueldo sea malo. Sí que sería conveniente un plus por estar en el medio rural.</i> | B1, E1.1 | 477 |
| O2 | <i>La desconozco, pero supongo que será igual que la del resto de docentes. La crisis económica está afectando negativamente al salario de todos los docentes tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, con independencia del contexto en el que ejerzan su labor, sea ámbito rural o urbano. Las medidas tendrían que ser impuestas desde la administración educativa y ante esta situación las veo impensables.</i> | B1, E1.3 | 480 - 481 |
| I1 | <i>Creo que sí. La nómina de los docentes en España es igual para todos, independientemente del lugar donde se preste el servicio. Sí. Porque, como todos sabemos, las retribuciones de los funcionarios, y por tanto, de los docentes, en los cuatro últimos años han sufrido una merma considerable, siendo la crisis económica la causa que lo motiva. A lo ya comentado, añadiría, una retribución que tuviese en cuenta no sólo el carácter funcional, sino también los logros, las innovaciones y la satisfacción de los usuarios, en definitiva, unos incentivos asociados a estos factores.</i> | B1, E1.1 | 484 |
| I2 | <i>No. Porque no veo adecuado lo que gana un profesor en ningún medio. Comparado con lo que ganan otros profesionales de similar grado en otros ámbitos de nuestra sociedad. Pero si comparamos al maestro/a del C.P.R. y a quien ocupa una plaza en un C.E.I.P. creo que deben ganar lo mismo. No podemos olvidar que hoy las comunicaciones permiten que cada cual viva donde desee independientemente de dónde esté ubicada su plaza. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (50,2 %). Pues justamente sería lo contrario, la vida en el pueblo es más barata que en la ciudad, así que si fuera por la crisis las plazas en los C.P.R. estarían más solicitadas, así que la crisis no es el problema.</i> | B1, B4, E1.2 | 487 |

Tabla 27: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 5.1

Desde esta perspectiva y, tal y como se puede apreciar tras un detenido examen de las respuestas consideradas, las opiniones de los profesionales entrevistados están divididas al 50 % entre quienes consideran que el salario del docente en el campo es malo y aquellos que difieren de esta valoración, llegando incluso a argumentar que han trabajado en entornos rurales y urbanos y no han visto diferencias significativas en la retribución (D2) o que la nómina es igual para todos (I1), si bien existen complementos específicos para el ejercicio de la profesión siempre que impliquen itinerancia entre centros agrupados (D1). No obstante, existe un amplio acuerdo entre ellos a la hora de atribuir a la actual crisis socioeconómica muchas de las problemáticas asociadas al sueldo del profesorado, afirmando, sobre todo, que es la “excusa para que los políticos recorten presupuestos en el ámbito educativo y, por ende, el

salario de los maestros se vea también disminuido” (P3) o que se debe a “la falta de recursos de la administración” (P1). En ese sentido y, como solución a este problema, proponen una serie de medidas incentivadoras bastante diversas como el tradicional aumento de la paga (P1), el mantenimiento de los antiguos domicilios del maestro en el pueblo o el acercamiento a nuevos alojamientos (P2, P4), pasando por la implantación de complementos de productividad laboral y capacidad de innovación pedagógica (I1), un discurso este último que no es desconocido en el sector educativo.

ÍTEM 5.2: *¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.*

Esta cuestión, muy centrada ya en las particularidades de la realización profesional docente en el campo granadino, obtuvo, tras el correspondiente escrutinio de frecuencias de categorías de contenido de respuesta, los resultados que se pasa a detallar, a continuación, en la siguiente tabla:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|-----|----------------|----------------|
| CATEGORIAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 10 | 50 | 10 | 50 |
| E2.2 | 9 | 45 | 19 | 95 |
| E2.3 | 1 | 5 | 20 | 100 |
| TOTALES | 20 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 10 | 50 | 10 | 50 |
| C | 0 | 0 | 10 | 50 |
| D | 0 | 0 | 10 | 50 |
| E | 10 | 50 | 20 | 100 |
| TOTALES | 20 | 100 | - | - |

Tabla 28: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 5.2

En aras a una mayor comprensión de estas cifras, la representación gráfica de las mismas se ha realizado en este diagrama de barras:

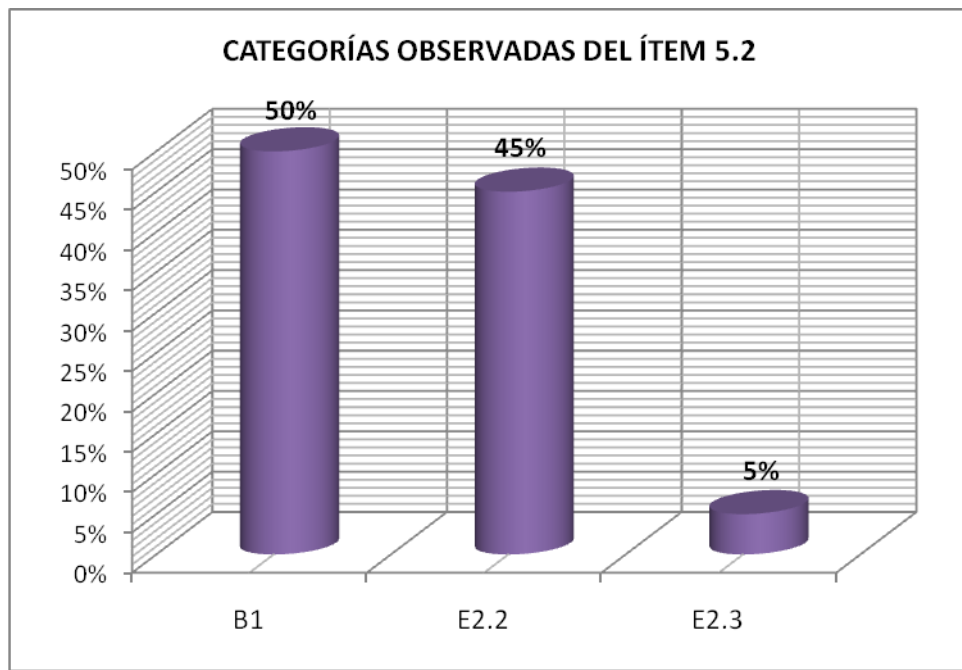
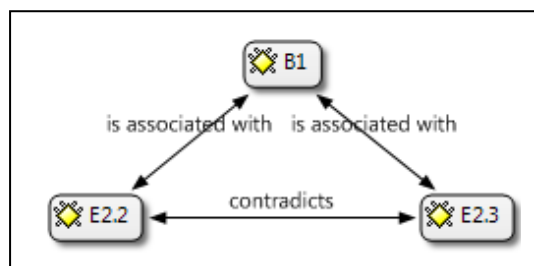


Gráfico 27: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 5.2

La respuesta, en ese sentido, y nuevamente influenciada con claridad por la visión personal que cada entrevistado tiene acerca del estado de la profesión docente en este contexto tan específico (B1 (50 %)), no puede ser más contundente: no existen, a juicio de las

aportaciones otorgadas por cada participante, ningún tipo de tensiones especiales, de aislamiento del resto del mundo o de reducción de posibilidades de promoción profesional por el mero hecho de ejercer en el medio rural. Este hecho queda patente, primero, por la total ausencia de la categoría E2.1 (0 %) en cada valoración, que admitía esa posibilidad, y, segundo y sobre todo, por la escasa aparición de E2.3 (5 %), que le concedía el beneficio de la duda a esta alternativa, frente a E2.2 (45 %), que la negaba con total rotundidad. En esta misma línea de argumentación, además, el estudio de relaciones conceptuales intrínsecas establecidas por ATLAS entre estas codificaciones muestra con total sencillez cómo prevalecen E2.3 y, sobre todo E2.2, por encima de todas las opiniones, condicionadas siempre por la ya característica visión de los sujetos de la investigación acerca de la situación de la labor docente en el medio rural, que no parece dejar de tener influencia en ninguna de las cuestiones que se han ido abordando a lo largo de todo el estudio. Así:



**Gráfico 28: Representación Conceptual de la
Relación Entre Categorías Encontradas en el Ítem 5.2**

Por otra parte, los hallazgos obtenidos tras el pertinente análisis comparativo de todas las contestaciones formuladas a esta cuestión en concreto pueden, como siempre, observarse en la siguiente tabla:

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|--|---|----------------------|---------|
| DIMENSIÓN E: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE REALIZACIÓN PROFESIONAL | | | |
| CONCLUSIÓN: “ <i>Tan sólo algo más de un 50 % del profesorado rural de la provincia de Granada se siente satisfecho a la hora de considerar el nivel de tensión y stress que provoca el ejercicio de la docencia en el campo (51,6 %), así como con las posibilidades de promoción profesional que ofrece a su carrera profesional (56,1 %) ”.</i> | | | |
| CUESTIÓN 5.2: ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | No, salvo por la lejanía no suele haber más o menos tensiones. Un poco por la lejanía. | B1, E2.2 | 460 |
| P2 | No. Son centros por lo general más tranquilos, no hay aglomeración de alumnos. Supongo que por estar más apartados y menos informados que los de un colegio de ciudad o pueblo grande se podría decir así. Puede ser porque al haber menos alumnos, hay menos docentes. Por otro lado, los centros de formación del profesorado también pueden quedar bastante retirados. | B1, E2.2 | 462 |
| D1 | En absoluto. Esta afirmación tiene algo de cierta. Está claro que la mayoría de los docentes rurales quieren permanecer en las ciudades. Es lógico cuando ellos provienen de allí. Pero es una cuestión porcentual. Si hay más población urbana docente habrá mayor número de profesores que quieran vivir y desarrollarse profesionalmente en las ciudades. | B1, E2.2 | 466 |
| P3 | No. Porque el trabajo es el mismo, depende del grupo de alumnos / as que se tenga, de la formación de las familias y del respeto que le tengan al profesorado, del ambiente y clima de trabajo. Se puede estar igual de bien o de mal en un centro rural que urbano, todo depende de los factores mencionados anteriormente. No, ya que las posibilidades de promoción dentro de un colegio son escasas; solo se puede aspirar a acceder al equipo directivo y esto se hace de la misma manera y bajo las mismas oportunidades en un colegio rural o urbano. Un centro rural se aísla si sus miembros lo permiten. La fuerza de todos los componentes de la comunidad educativa hace que sus propuestas sean escuchadas por la inspección educativa y de ahí, a estratos superiores. Es lógico que las vivencias y oportunidades que tienen los alumnos / as de las zonas rurales no son las mismas que los chicos / as del ámbito urbano, y viceversa. | B1, E2.2 | 470 |

CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS

| | | | |
|----|--|----------|-----|
| | <i>Mediante excursiones, libros, Internet, intercambios, etc. se pueden compartir experiencias pero, evidentemente, sus conocimientos son distintos. No están aislados del resto del mundo, simplemente que su aprendizaje partirá de sus conocimientos previos (que son distintos a los niños / as del ambiente urbano) y se irán enlazando con la realidad tanto próxima como lejana.</i> | | |
| P4 | <i>Eso depende de cada persona, pero creo que el estrés que tiene un docente no es consecuente de la zona o el ámbito en el que se mueva, sino por el grupo de alumnos que contenga. Eso depende de cómo cada uno se plantee su perspectiva profesional. Hoy día con los avances tecnológicos que existen, no creo que se puedan sentir aislados.</i> | B1, E2.3 | 472 |
| D2 | <i>No. El grupo de docentes suele estar más unido y no hay demasiadas tensiones, estas se resuelven pronto en el caso que las haya. La promoción profesional de la que podemos disfrutar es la de ser miembro del equipo directivo y no todo el mundo tiene esa inquietud por lo que no estoy de acuerdo ya que en los centros pequeños existen más posibilidades de pertenecer al equipo directivo que en los centros grandes. Más que aislados, en cierto modo, olvidados o poco significativos.</i> | B1, E2.2 | 475 |
| O1 | <i>Hoy día son muy pocos los destinos aislados. Con Internet y a distancia se puede promocionar quien quiera.</i> | B1, E2.2 | 477 |
| O2 | <i>No, al contrario, en el medio rural el trabajo es menos tenso que en las ciudades. No considero que se sientan más aislados, ni que ello influya en su promoción profesional.</i> | B1, E2.2 | 481 |
| I1 | <i>No. El trabajo del docente en el medio rural no está sometido a las mismas tensiones y dificultades que en el medio urbano. Creo que las mismas que el resto de docentes, pocas en líneas generales. En parte sí. Porque la sociedad y los políticos se sienten más atraídos por los problemas que tienen una mayor repercusión mediática y, precisamente los medios de comunicación se hacen eco de aquello que afecta a un mayor índice de la población, que no es el caso del medio rural.</i> | B1, E2.2 | 484 |
| I2 | <i>Creo que el trabajo en equipo es muy beneficioso, es enriquecedor en todos los sentidos. El trabajo individualista empobrece. Los C.E.P. deberían hacer aquí una interesante labor (deberían existir C.E.P. más pequeños y cercanos), pero también existen otras vías de comunicación, como Internet, que pueden hacer posible el intercambio de experiencias. Y sí, es más difícil la promoción, y la promoción es lícita, es digno querer asumir más responsabilidades profesionales y ganar más dinero ¿por qué no?.</i> | B1, E2.2 | 487 |

Tabla 29: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el ítem 5.2

Tampoco esta parte de la exploración del ítem ofrece grandes sorpresas al lector, visto todo lo dicho con anterioridad: No hay, de forma casi unánime, tensiones especiales a nivel personal y laboral por el simple hecho de ejercer la docencia en el medio rural. De hecho, son varios los individuos (P2, D2, O2) que afirman que se trata justo de lo contrario, que precisamente por su ubicación en entornos naturales algo más aislados del mundanal ruido, el trabajo en estas instituciones suele ser especialmente tranquilo y las presiones que giran en torno al mismo, suelen ser las típicas de la enseñanza, resolubles, por otra parte, con más rapidez que en las escuelas del entorno urbano. En este sentido, la visión de la promoción profesional de los maestros queda condicionada también a esta percepción de la realidad de los C.P.R. granadinos, por cuanto no existe excesiva conciencia de la presencia de especiales dificultades para la misma, ya que: a) al ser en el entorno público, se rige por las mismas normas y condiciones para todos (P3), b) Internet y las T.I.C. permiten ya superar las barreras geográficas que pueden obstaculizarla (P3, P4, O1, I2) y c) la principal y casi única vía de ascenso es el acceso al equipo directivo, lo que tampoco ofrece muchas más posibilidades de desarrollo a nivel laboral (P3, D2).

Desde este punto de vista, tan sólo la ratio de alumnos por aula (pequeña, como suele ser habitual en la escuela rural), el grado de lejanía geográfica, el respeto al profesorado o el clima de trabajo son considerados por la muestra de trabajo como algunos de los principales condicionantes que podrían afectar con cierta seriedad al grado de presión y stress que sufre un enseñante en el campo granadino, si bien y, como se ha podido apreciar a lo largo de todas las consideraciones efectuadas, tampoco se estima que resulten especialmente nocivos para el mismo.

ÍTEM 5.3: *¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.*

Constituye el análisis de la presente cuestión el punto y final a todo el exhaustivo estudio por ítems que se ha realizado de las entrevistas puestas en marcha. En ese sentido,

los datos obtenidos tras el pertinente escrutinio y clasificación de frecuencias de categorías de contenido de respuesta pueden interpretarse a continuación en la tabla siguiente:

| ANÁLISIS DE FRECUENCIAS | | | | |
|-------------------------|----------------|------|----------------|----------------|
| CATEGORÍAS | F _i | % | F _A | % _A |
| B1 | 8 | 28,6 | 8 | 28,6 |
| D2 | 1 | 3,6 | 9 | 32,2 |
| D3 | 2 | 7,1 | 11 | 39,3 |
| E1 | 1 | 3,6 | 12 | 42,9 |
| E1.2 | 1 | 3,6 | 13 | 46,5 |
| E2 | 5 | 17,8 | 18 | 64,3 |
| E3.1 | 3 | 10,7 | 21 | 75 |
| E3.2 | 1 | 3,6 | 22 | 78,6 |
| E3.3 | 6 | 21,4 | 28 | 100 |
| TOTALES | 28 | 100 | - | - |
| DIMENSIONES | F _i | % | F _A | % _A |
| A | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B | 8 | 28,6 | 8 | 28,6 |
| C | 0 | 0 | 8 | 28,6 |
| D | 3 | 10,7 | 11 | 39,3 |
| E | 17 | 60,7 | 28 | 100 |
| TOTALES | 28 | 100 | - | - |

**Tabla 30: Análisis de Frecuencias de
Categorías del Ítem 5.3**

En esta ocasión y, dada la gran amplitud de la pregunta formulada y los matices que admite, la interpretación de hallazgos se torna algo más ardua, pues, habida cuenta nuevamente de que las percepciones de cada entrevistado se ven clara y mayoritariamente influenciadas en su contestación por la visión personal que cada uno tiene sobre el estado actual de la labor docente en el medio rural (B1 (28,6 %)), aparece, sobre todo, un mayor porcentaje de respuestas asociadas a la incertidumbre cuando se interroga acerca de la situación personal y profesional del profesorado del campo granadino (E3.3 (21,4 %)), seguido de un escaso 10,7 % que cree que ha mejorado en los últimos tiempos (E3.1), y en un contexto en el cual las particularidades del medio rural, tienen, de acuerdo con su opinión, una clara proyección personal y profesional a la hora de ejercer la docencia (E2 (17,8 %)).

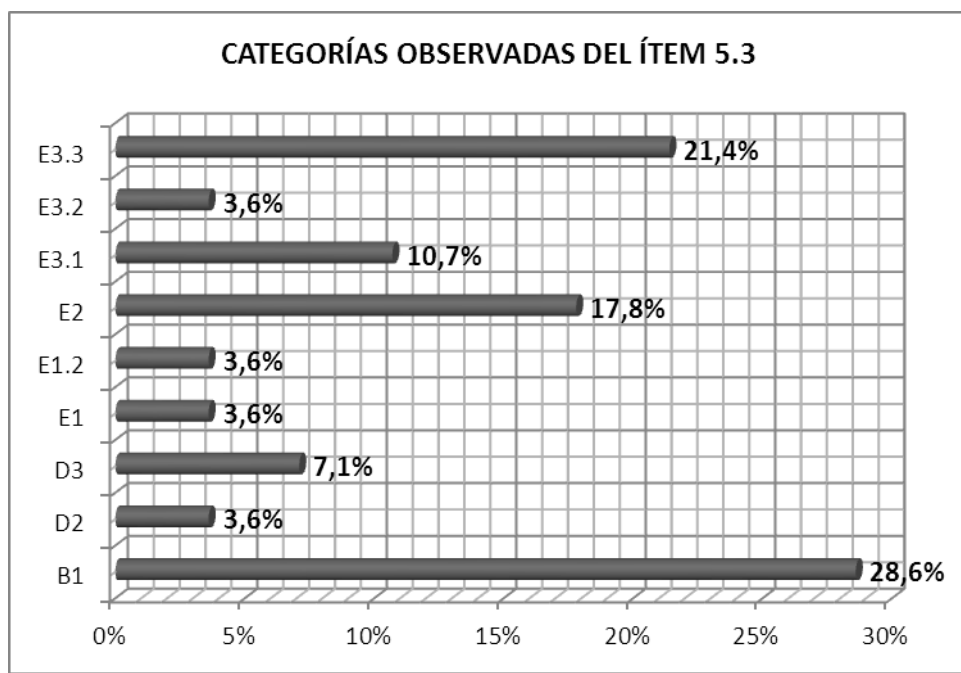


Gráfico 29: Recuento de Categorías Observadas en el Ítem 5.3

En esta misma línea de argumentación, no se pueden ignorar tampoco algunas menciones realizadas nuevamente sobre la inadecuación del salario del maestro (E1, E1.2 (3,6 %)) y, sobre todo y, aunque fue un fenómeno relativamente minimizado en páginas anteriores, en materia de las presiones políticas e institucionales que, como consecuencia de sus

relaciones cotidianas con los diferentes miembros y agentes de la comunidad educativa, sufren, según los participantes en la investigación, todas aquellas personas que optan por el magisterio en un ámbito tan particular como es el de las pequeñas escuelas aldeanas (D2 (3,6 %), D3 (7,1 %)). En ese, sentido, la complejidad de todo lo expuesto se refleja bastante bien en el análisis de relaciones conceptuales intrínsecas establecidas entre las categorías encontradas por ATLAS, en donde puede apreciarse el claro papel que ejercen todos los factores mencionados hasta ahora en la indecisión que presenta la muestra de trabajo a la hora de decidir si, efectivamente, la situación de estos enseñantes ha mejorado, y si se sienten más o menos realizados a nivel personal y profesional. Más específicamente:

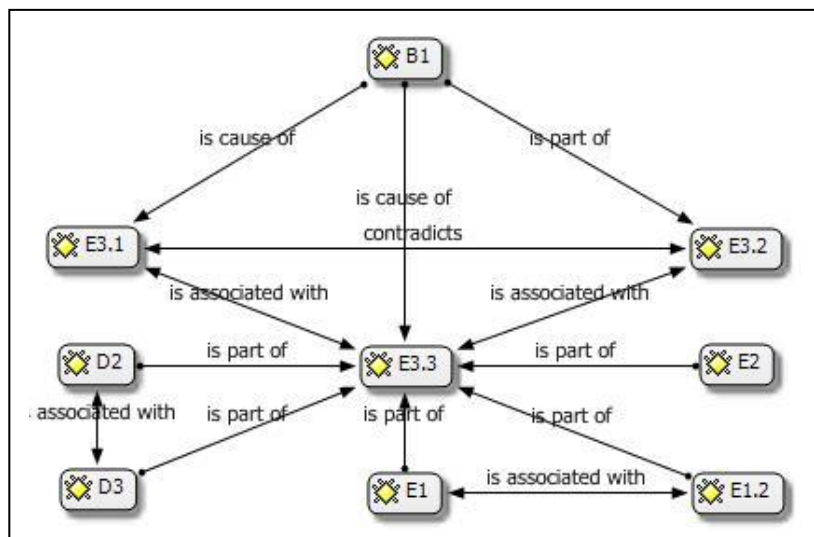


Gráfico 30: Representación Conceptual de la Relación Entre Categorías
Encontradas en el ítem 5.3

El último estudio comparativo de respuestas de este capítulo ha revelado, por su parte, la presencia de los siguientes resultados que se pasa a detallar a continuación en la tabla 31:

| RECOPIACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS | | | |
|--|---|----------------------------|---------|
| DIMENSIÓN E: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE REALIZACIÓN PROFESIONAL | | | |
| CONCLUSIÓN: “Un 93,2 % del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se siente bastante o totalmente satisfecho respecto al grado de logro personal y profesional que ha alcanzado con el ejercicio de la labor docente”. | | | |
| CUESTIÓN 5.3: ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?. | | | |
| SUJETO | CONTENIDO DE LA RESPUESTA | CATEGORÍAS PRESENTES | PÁGINAS |
| P1 | Peor. No, porque antes incluso se les proporcionaba vivienda, ahora no. Más incentivos para el ejercicio de la docencia en este medio. | E3.2 | 460 |
| P2 | Creo que mejor. Puede que se sienta menos realizado al trabajar en un centro con unas aulas con tan pocos alumnos, pero esto no es una facilidad, es simplemente una manera diferente de trabajar y tienen sus cosas buenas y sus cosas malas. Estar más en contacto con otros centros rurales cercanos: trabajar y realizar proyectos con ellos, cursos para profesores en medios rurales... | B1, E2, E3.1 | 463 |
| D1 | El profesorado rural tiene las mismas condiciones laborales que el resto. Todo depende, más bien, de su realización a nivel personal y/o profesional. Está claro que en las ciudades hay mayores oportunidades para la promoción profesional. Por otra parte lógico. Lo que no está tan claro es que un maestro “viva” mejor en un centro docente urbano. Mi experiencia particular valora el buen hacer y las dinámicas de los centros rurales. Aún así, muchas oportunidades para la promoción quedan sesgadas en estos centros. Todo depende de las inquietudes propias del docente. Por ello, igual que personas hay centros y es precisamente en la diversidad de los mismos donde encontramos la riqueza para mejorar las posibilidades y el logro de una educación de calidad. | B1, E2, E3.3 | 466 |
| P3 | Creo que hoy en día las circunstancias han cambiado tanto que benefician en unos aspectos pero nos han perjudicado en otros. Nos han beneficiado en que hemos pasado de unos conocimientos inalterables monopolizados | B1, D2, D3, E1.2, E2, E3.3 | 470 |

**CAPÍTULO V: EL SIGNIFICADO DE LOS DATOS: REFRENDO CUALITATIVO POR
ALGUNOS DE LOS PROTAGONISTAS**

| | | | |
|----|--|------------------|-----|
| | <i>por algunos profesionales a unos conocimientos amplios, dinámicos, flexibles y enraizados con las experiencias del alumnado. Ahora se apuesta por la práctica para generar conocimiento y no solo la teoría. Pero la burocracia actual perjudica al profesorado en cuanto que nos consideran como “moneda de cambio” en función del partido político que gobierne; así mismo, la falta de sentimiento de “colectivo” entre los docentes hace que no se nos considere en serio en determinadas protestas y situaciones. La imagen negativa que hacia el profesorado proyectan los medios de comunicación, el bajo salario recibido, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, etc... Son aspectos que influyen negativamente en el profesorado de cualquier ámbito (no sólo rural). Sí, puesto que hay mayor información y mayores posibilidades formación profesional. Reconocimiento de su labor por parte de las familias y de toda la comunidad educativa, así como de la sociedad en su conjunto. Posibilidades de promoción que vayan más allá de la función directiva. Incentivos económicos o de otro tipo ante experiencias innovadoras. Ser escuchados por los poderes políticos.</i> | | |
| P4 | <i>Necesitaría muchos más datos para poder dar una opinión objetiva al respecto.</i> | E3.3 | 472 |
| D2 | <i>Al fin y al cabo somos docentes y siempre tratamos de realizar nuestra labor lo mejor posible. Ni más ni menos todo depende del alumnado y tu satisfacción como docente y de otros factores no dependientes del entorno rural en este caso. Tener todos los recursos y las tecnologías, como pizarra digital en todos los niveles educativos y aulas específicas de las áreas para el mejor desarrollo de las mismas con profesores especialistas en ellas.</i> | B1, E3.3 | 475 |
| O1 | <i>Creo que no está peor que antes. La estructura de C.P.R. posibilita la creación de equipos docentes de trabajo en equipo, especialistas en todas las localidades, acceso a centros del profesorado.... ordenadores.... No está peor, aunque siempre mejorable. Habría que potenciar la constitución de grupos de innovación para mejora metodológica y menos trabajo con libros de texto.</i> | B1, D3, E2, E3.3 | 478 |
| O2 | <i>Considero que en mejor. Tendrán más recursos, y mayores facilidades para ejercer como docentes, pero el nivel de realización considero que como profesionales, será el mismo antes y ahora. No considero ninguna medida, se trata de una profesión vocacional, y por tanto depende de dicha vocación el que el docente se encuentre o no autorrealizado.</i> | B1, E3.1 | 481 |
| I1 | <i>Mejor. Peor. Son dos cosas diferentes: la situación laboral es mejor en cuanto a derechos laborales, a retribuciones, jornada, etc... y otra cosa diferente es cómo se siente cada profesional en el desarrollo de su trabajo, y en esto creo que falta reconocimiento de su labor, tanto por las familias como por la propia administración. Medidas tendentes a una mayor dignificación de la función docente y mayor apoyo a iniciativas tales como innovaciones y buenas prácticas.</i> | B1, E1, E3.1 | 484 |
| I2 | <i>Depende de con qué época lo estemos comparando. El profesorado está mejor que antes de la guerra, o que en los años 60, pero peor que en los 90 y esto sí es efecto de la crisis. El profesorado tiene más medios tanto en los C.P.R. como en los C.E.I.P., pero menos autoridad fruto de los cambios de valores en nuestra sociedad que tienen más que ver con la globalización que con la crisis económica.</i> | B1, E2, E3.3 | 487 |

Tabla 31: Análisis Comparativo de Respuestas Obtenidas en el Ítem 5.3

También esta diversidad de opiniones a la que se ha estado refiriendo toma cuerpo en la parte más cualitativa del estudio, por cuando seis de los diez (60 %) profesionales entrevistados se muestran indecisos sobre el hecho de si el profesorado rural de la provincia de Granada está ahora en mejor o peor situación laboral que antaño, en contraste con los otros tres que, aunque piensan, en general, que han progresado (30 %), no dejan de tener sus diferencias al respecto. En ese sentido, es ilustrativo, además, que, en un caso, aparezcan incluso alusiones al “uso político” que se hace de la figura del maestro como moneda de cambio, en tanto en cuanto: “...la burocracia actual perjudica al profesorado en cuanto que nos consideran como “moneda de cambio” en función del partido político que gobierne; así mismo, la falta de sentimiento de “colectivo” entre los docentes hace que no se nos considere en serio en determinadas protestas y situaciones. La imagen negativa que hacia el profesorado proyectan los medios de comunicación, el bajo salario recibido, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, etc... Son aspectos que influyen negativamente en el profesorado de cualquier ámbito (no sólo rural)” (P3).

No obstante, hay quienes piensan sencillamente que la docencia es una tarea meramente vocacional, y que precisamente por eso, hay que saber sopesar tanto las bondades como las desventajas que su ejercicio profesional implica, evitando así el empleo de medidas para el fomento de la autorrealización personal por cuanto: “No considero ninguna medida, se

trata de una profesión vocacional, y por tanto depende de dicha vocación el que el docente se encuentre o no autorrealizado” (O2). Aún así, esta postura, no es ni mucho menos, mayoritaria; la mayor parte de sugerencias para mejorar esta realidad se han centrado en tres ejes fundamentales: mayor número de incentivos económicos y de promoción (P1, P3), mayor dignificación social de la figura del maestro (P3, I1) y mayor contacto con otros C.P.R. de cara a la innovación y el fomento del trabajo colaborativo (P2). A estas ideas se han sumado otras como la apuesta por la formación (P2) o la plena integración de las T.I.C. (D2), que también se han considerado de relevancia, vista la situación actual de estos trabajadores.

6.- CONCLUSIONES

Veamos ahora una síntesis de las conclusiones más relevantes que se han extraído de nuestro estudio cualitativo:

- Con la excepción de tres compañeros que, o bien no lo especifican, o bien alternaron estudios en Sevilla y en la U.N.E.D., todos los entrevistados estudiaron magisterio en la Universidad de Granada, un dato altamente coherente con estudios anteriores realizados en análogo contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012) y que, en proporción casi idéntica, atribuían al alto prestigio social y pedagógico de esta institución, el haber formado a casi la totalidad del profesorado del medio rural andaluz. Unos maestros que, por otra parte y, de forma nuevamente acorde con estas investigaciones (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), siguen adoleciendo, casi unánimemente, de no haber tenido contacto con la escuela rural durante sus años de facultad, principalmente y, en sus propias palabras, por la falta de interés social que este contexto inspira, habida cuenta, sobre todo, de las pocas personas que habitan en él, de la amplia diversidad que existe en el mismo y, sobre todo, de las peculiaridades que el trabajo docente exige para llegar a tan pocos alumnos en tan particular entorno.
- Todos los entrevistados se encuentran, en la actualidad, ejerciendo como funcionarios en el medio rural granadino, bien porque se prepararon las oposiciones nada más finalizar sus estudios universitarios, comportamiento mayoritario en un 20.7 % de las respuestas, o sencillamente porque adoptaron otros caminos basados en la ampliación de estudios o la búsqueda de trabajo en el sector privado y luego, por razones diversas, cambiaron de itinerario. En cualquier caso y, con la excepción de cuatro de ellos que son interinos, todos disfrutaban de una plaza a título personal y de estabilidad económica y laboral, siendo todos, a la postre, profesionales ampliamente curtidos, dada la amplia gama de destinos que tuvieron, sobre todo como fruto de la itinerancia habitual que sufre un educador al principio de su carrera en virtud, más que nada, de la naturaleza del sistema de gestión de personal en la función pública, altamente errático.
- En materia de género, por otra parte, existe un alto grado de acuerdo entre estos profesionales a la hora de achacar la alta feminización del medio rural, no al contexto en sí, sino a la tradición, a la crianza de la mujer y, sobre todo, a su tendencia innata por la labor docente en general, por cuanto su presencia es dominante en todos los sectores de la profesión y no únicamente en el campo; en este sentido, la juventud prevalente en este entorno tampoco es, en su casi unánime opinión, fruto de sus peculiaridades, sino del sistema público de gestión de recursos humanos, que prima la edad con estabilidad de destino y obliga a mayor movilidad a los maestros con menos experiencia que, como norma general, tienen que ir a centros rurales por ser los menos demandados por orden de preferencia, llegando incluso a darse el caso de que casi la mitad de los entrevistados, pese a conocer sobradamente esta realidad, no se planteó el tener que ejercer jamás en un C.P.R., si bien, llegado el momento, tampoco les supuso ningún problema el tener que hacerlo.
- En general, la mayor parte de las opiniones emitidas por los entrevistados (19 %) comparten las valoraciones altamente positivas realizadas por los profesionales que tomaron parte en la investigación por encuesta, a la hora de analizar el estado de la profesión en el medio rural, y tal es así, que es esta variable la que tiene incluso afectación directa, por encima de las vivencias personales de cada uno, a la hora de condicionar su satisfacción personal respecto a la labor docente, si bien, en sus respuestas se ha hallado cierta división entre quienes creen que estas buenas evaluaciones se deben al grado de cohesión general que suele existir en el medio rural,

los que las achacan al trabajo individualizado que se puede realizar gracias a la baja ratio de alumnos y los que se centran en la figura vocacional e histórica del maestro. En ese sentido y, aunque ha habido un mayor número de sujetos que opta por el placer de enseñar y transmitir valores a los jóvenes como elemento más realizador de su trabajo, también han aparecido quienes centran su complacencia en cuestiones como:

- Los alumnos y alumnas como base del trabajo educador.
 - La capacidad de mejora personal y profesional a partir del aprendizaje de los propios errores.
 - El resultado final del proceso de enseñanza – aprendizaje
- Aunque es cierto que existe casi unanimidad a la hora de considerar a la profesión docente como una labor con poco reconocimiento social en España, en contraste con otros países, sobre todo europeos, como Bélgica y Holanda, donde es mejor apreciada, es igualmente apropiado constatar que, en opinión de los participantes en la investigación, esta situación, como norma habitual, no se da en el campo, por cuanto el reducido número de alumnos, el sentido cultural de comunidad, ya habitual en este medio, y la cercanía con las familias, educadas, por otra parte, en un sistema de valores basado en el respeto al maestro, hace que la valoración que se realiza del trabajo de un profesor del medio rural sea bastante más positiva que la que habitualmente se le otorgaría, de ejercer su tarea en un entorno urbano. Estas opiniones, no obstante, son más fruto de las propias visiones personales de estos sujetos acerca de esta última realidad y del estado social de su labor, que de resultados y certezas contrastadas científicamente e institucionalmente, por lo cual, ha de concedérseles, el valor que, a tal efecto les corresponde, esto es: más una conjetura que una realidad a considerar.
 - La importancia de la opinión personal de los entrevistados sobre el estado de la labor docente en el medio rural ha vuelto a primar, por encima de vivencias y de su propia experiencia, a la hora de valorar la apuesta de los C.P.R. de Granada por la innovación educativa, ya que ha habido una clara división entre casi la mitad de estos sujetos, que piensan que, debido a las particularidades del campo y a su ya habitual carencia de recursos, se opta por el cambio y la efectividad menos de lo que se debería, llegando incluso a solicitar apoyo interdisciplinar de la administración en algún caso, y el resto de ellos, que creen, más bien, que no existen diferencias en estos términos entre el mundo rural y la ciudad, y que hay medios más que de sobra entre las T.I.C. y las nuevas metodologías pedagógicas existentes actualmente como para hacer un buen trabajo innovador, siendo más una cuestión de actitud y profesionalidad por parte de unos maestros que, en efecto, precisan de un mayor compromiso y una actitud de menor resistencia a la transformación creativa.
 - Algo más de la mitad de las respuestas de los entrevistados (60 %) consideran que los proyectos que se ponen en marcha y los equipos de trabajo existentes en la escuela rural de Granada están bien estructurados y sólidamente cohesionados, si bien, esta buena disposición se encuentra limitada por diversos factores de corte organizativo, primando, para un 40 % de estos profesionales, la alta variabilidad de las plantillas de profesorado de estos centros, fruto incuestionable del sistema poco eficaz de gestión de personal de la administración pública, basado en constantes itinerancias, por concurso, de una plaza mejor a otra, y que tiende a dejar habitualmente desprovisto de docentes al campo, por ser un destino menos deseado o, cuando menos, ocupado siempre por aquellos que llevan menos tiempo en la profesión, en tanto en cuanto su menor experiencia les resta puntos ante cualquier movilidad; estas valoraciones, a la postre, están abiertamente condicionadas por la presencia de otras variables a tener en cuenta, como son la opinión general sobre el estado de la enseñanza en tan singular contexto, el hecho de estar disfrutando o no del primer destino de trabajo, o el status administrativo de funcionario o interino de los participantes, cuestiones estas bastante relevantes, precisamente para la estabilidad laboral de estos educadores.
 - En lo que a la participación de la comunidad en la vida cotidiana del C.P.R. se refiere, hay una clara división de opiniones, ligeramente condicionada por la visión de los entrevistados sobre el estado actual de la profesión docente en el medio rural, entre

quienes creen que esta es adecuada, dado que se trata de un contexto que, por su particularidad orográfica, fomenta una cercanía de trato y una familiaridad no habitual en las ciudades que, sin duda, beneficia al proceso educativo de los niños, y los que piensan que la familia podría implicarse más, por cuanto suele recurrir con frecuencia a argumentos como la apatía o la incompatibilidad horaria con otras tareas para evitar tomar parte más activa en el día a día de estas instituciones. No obstante, todos coinciden en que este aspecto podría ser fácilmente mejorable llevando a cabo ciertas iniciativas de interacción social comunitaria como los talleres, las escuelas de padres o la celebración de determinados días especiales que supusieran un rol más protagonista para todos los miembros de la localidad.

- Se ha detectado una amplia indecisión de pareceres (43 %) entre los participantes en el estudio al abordar la cuestión de la adecuación de las actividades extraescolares a las necesidades de los centros educativos rurales de Granada: tan sólo una de las respuestas ha sido abiertamente positiva al respecto, mientras que, del resto de ellas, o bien se criticaba esta cuestión o se manifestaba cierta incertidumbre, hecho este último motivado, a tenor de lo analizado, ya sea por carencia de información relevante o por falta de objetividad; de la misma forma, a la hora de proponer mejoras a esta situación, la mayor parte de las respuestas pasa por aumentar la oferta de estas iniciativas, llegando, en varios casos, a demandar una mayor implicación de las familias en las mismas, tanto a la hora de elegir talleres, como de tomar parte en los mismos.
- La mayor parte de los entrevistados (30 %), como norma general, considera que, al igual que con el alumnado, se respetan bastante los derechos del profesorado en los C.P.R. granadinos. No obstante y, obviando con la debida distancia los incidentes derivados del celo desmedido de padres a la hora de proteger a sus hijos o de las exageraciones difundidas, en ocasiones, por los medios de comunicación de masas, sí que han aparecido sutilmente ciertas presiones políticas por partes de los distintos miembros de la comunidad educativa cuando tiene lugar una huelga, una baja o un traslado, lo que indica que, en ocasiones, estos docentes pueden verse ligeramente condicionados a la hora de adoptar ciertas conductas personales o profesionales. Así mismo, tampoco existe mucho consenso a la hora de promover incentivos a esta realidad y, aunque, como siempre, ha predominado el tema económico, también se han recalcado otras medidas como el fomento de la autonomía laboral o la mejora de la calidad de la formación inicial de estos maestros de cara a su futura selección para el puesto, algo esencial en tan particular contexto.
- Estas presiones políticas a las que se ha hecho referencia han supuesto, no obstante y, desde la tendencia ya habitual de tratar la cuestión desde el prisma de la visión personal acerca del estado de la profesión en el medio, cierta división de pareceres entre los sujetos que han tomado parte en la investigación, ya que, si bien es cierto que una ligera mayoría de las respuestas (29,4 %) admite su existencia, achacándola, por otra parte, a la propia naturaleza de la labor docente o a las particularidades de estar al servicio de la administración pública, especialmente en estos momentos de crisis socioeconómica, es igualmente exacto admitir que casi un 24 % de las mismas (23,5 %) niega abiertamente esta realidad, llegando incluso, bajo la sospecha de cierto pudor a la hora de contestar, a soslayar la cuestión aludiendo a preguntas anteriores, lo que precisaría de un estudio más detallado del tema para poder llegar a conclusiones más rotundas.
- La misma percepción individual acerca del estado de la docencia en el campo granadino, ha tenido, de otro lado, una afectación más importante, si cabe, (25 %) a la hora de que una significativa mayoría de los entrevistados (29,1 %) afirme con rotundidad no tener constancia de que existan diferencias de género a la hora de valorar el estado de las relaciones personales o el grado de colaboración que existe entre los miembros de la comunidad educativa del C.P.R., por lo que no conciben que, en este caso, sean las mujeres quienes tengan en mejor consideración esta cuestión, principalmente porque, de acuerdo con sus palabras, esta convivencia suele ser bastante sana y positiva *per se*, debido, sobre todo, a la cercanía que el escaso número de habitantes de estas localidades y la naturaleza intrínseca de su actividad educadora promueve, sea de forma directa o indirecta. Tampoco se perciben

contrastes especialmente significativos en esta materia a la hora de evaluar otros indicadores relativos al funcionamiento de estas instituciones.

- El ámbito de la realización personal y profesional nos muestra, por su parte y, siguiendo con una tradición ya documentada otrora en la literatura específica al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2013; CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a; BERLANGA QUINTERO, S., 2003) una profunda división de valoraciones, con cierta tendencia a la insatisfacción (22,8 %) respecto a la idoneidad de la retribución salarial del maestro de la escuela rural en la provincia de Granada. Esta controversia, influenciada nuevamente, no sólo por la visión que cada entrevistado tiene acerca del estado actual de la profesión docente en el campo, sino también de su prestigio nacional e internacional como labor cualificada, no ha impedido, sin embargo, que se achaque a la actual crisis socioeconómica todos los problemas relacionados con los sueldos de estos enseñantes, que se han visto reiteradamente afectados por recortes y faltas de recursos administrativos y que, en su opinión, bien pudieran ser incentivados con aumentos de la paga, complementos de productividad o medidas de acercamiento y facilitación de vivienda en la localidad de destino.
- Hay casi unanimidad de opiniones al considerar que, desde un punto de vista nuevamente condicionado por la perspectiva personal que cada entrevistado tiene acerca de cómo funciona la profesión en el medio rural, el profesorado en este contexto no sufre de stress o grandes presiones sólo por el simple hecho de ejercer en el mismo. Más bien se trata de lo contrario: son escuelas pequeñas con pocos alumnos y un entorno tranquilo en donde las relaciones humanas y el clima de trabajo suelen ser buenas y los problemas se resuelven con rapidez. No hay tampoco una gran sensación de aislamiento, aunque sí de olvido por parte de la administración pública, y la promoción profesional tampoco parece preocupar mucho a los participantes en el estudio, por cuanto la principal posibilidad es el acceso al equipo directivo, algo poco atractivo, y esta no se ve afectada, ni por la poca accesibilidad geográfica, superada por las T.I.C., ni por la particularidad de estos centros, que se atienen a la misma normativa de gestión del personal docente que en otras instituciones de corte urbano.
- La incertidumbre, seguida de un 10,4 % de pareceres que apuestan por el avance, es la respuesta que más ha predominado (21,4 %) entre las opiniones de la muestra de trabajo cuando ha sido interrogada acerca de si, desde su propia percepción, la situación laboral del profesorado del medio rural de la provincia de Granada ha mejorado o empeorado en la actualidad. Este hecho ha venido condicionado, principalmente y, en continuidad con lo estipulado en otras cuestiones anteriores, por la visión personal que cada sujeto tiene acerca del estado de la profesión docente en tan particular contexto (28,6 %), en concatenación con otro número diverso de factores como las particularidades de la enseñanza en el campo (17,8 %), la inadecuación salarial (3,6 %) o las presiones políticas e institucionales cotidianas derivadas de la relación con otros miembros de la comunidad educativa (3,6 %). En función de esto y, de cara a mejorar la autorrealización personal y profesional de estos sujetos, algunas de las principales medidas propuestas por los participantes en el estudio han sido:
 - Aumento de los incentivos económicos y de promoción.
 - Mayor reconocimiento y dignificación de la función social del maestro.
 - Fomento de las vías de contacto con otros C.P.R. de cara a la innovación y al desarrollo del trabajo colaborativo.
 - Optimización de la formación continua y de la integración de las T.I.C. en este tipo de instituciones.

BLOQUE III: ANÁLISIS DE DATOS

CONCLUSIONES GENERALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES GENERALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una de las primeras cosas que un lector avezado suele mirar cuando tiene en sus manos un trabajo de investigación científica destinado a la consulta, son precisamente las conclusiones que de él se extraen, pues, en virtud de las mismas, se decide si la lectura y el análisis detenido del documento es o no rentable para los intereses de quien accede a él en busca de información (documentarse para la elaboración de un artículo, un trabajo de clase, justificar un hallazgo similar, etc.) (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; MCMILLAN, J., 1996; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012).

No obstante, las conclusiones en el terreno de una tesis doctoral no pueden ser elaboradas de manera poco precisa o baladí, sino que, más bien, deben reunir un determinado número de requisitos para poder certificar que, efectivamente, expresan una verdad contrastada y asumible por el método científico. Se trata, pues, de una serie de rasgos muy peculiares, entre los cuales podemos destacar (ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1994; HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; CORCHÓN ALVAREZ, E., 2005; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; MCMILLAN, J., 1996; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007):

- *Verificabilidad*, o la capacidad de ser contrastadas por otros investigadores en las mismas condiciones sobre las que se elaboraron.
- *Concisión*, en el sentido de que deben ser breves, pero conteniendo siempre la información más significativa y relevante del estudio que debe salir a la luz pública.
- *Generación de Conocimiento*, pues, en el momento de ser redactadas, hay que tener la certeza de que su contenido supondrá un aporte significativo al corpus de conocimiento de la rama estudiada, ya que, en otro caso, deberían de ser reformuladas o rechazadas directamente.
- *Utilidad*, ya que es necesario que sean aplicables, cuando menos al campo científico en el cual han surgido.

En esta parte del trabajo y, con tal sentido del rigor bien presente durante su redacción, se exponen, cuidadosamente y por dimensiones de estudio, las conclusiones más relevantes

elaboradas como fruto del desarrollo de la investigación antes expuesta, si bien, dado que ya se formalizaron a nivel parcial en cada capítulo, en forma de una exhaustiva sucesión de corolarios, en esta ocasión se ha optado por sintetizar sólo los hallazgos más importantes que se han obtenido, tanto cuantitativa como cualitativamente. En este sentido...

1.- CONCLUSIONES GENERALES EXTRAÍDAS DE LA PRIMERA DIMENSIÓN: DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO

Dentro de este bloque de cuestiones del instrumento, los resultados más significativos que se han extraído pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

- De la misma manera que se constataba en investigaciones anteriores sobre análogo contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), nuevamente se verifica que el profesorado del medio rural granadino sigue siendo un colectivo mayoritariamente feminizado (64,7 %); casi la mitad exacta de estos docentes (49,3 %) se encuentra, además, a día de hoy, en sus centros como consecuencia de un primer destino profesional dentro de la administración educativa andaluza y, a la postre, el porcentaje de ellos que desarrolla su labor en un C.A.E.P. es casi inexistente (2,7 %), pues casi la totalidad de los mismos (97,3 %) trabaja en la actualidad en C.P.R. ordinarios, lo que evidencia la desaparición de estas instituciones de carácter compensatorio en la provincia y, cómo, poco a poco, se van superando las condiciones de desigualdad del entorno.
- La juventud es la tónica dominante en el perfil de los encuestados, en tanto en cuanto más de la mitad (52,1 %) de estos tiene menos de 40 años de edad, seguida del 47,9 % restante, algo más maduro, y que se sitúa en la franja de los 41 a los 60 años. No se han encontrado sujetos mayores, pese a ser el medio rural un destino habitual para la tranquilidad y la estabilidad personal y profesional.
- Al igual que se reflejaba también en la literatura científica al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), el profesorado del medio rural de la provincia de Granada, pese a estar solicitando siempre formación específica para mejorar la calidad del ejercicio de su trabajo (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), vuelve a presentar un patrón mayoritario de escasa formación inicial, debido a que más de las tres cuartas partes de este colectivo (76,9 %) sólo tiene los estudios mínimos de diplomatura, necesarios para asumir la docencia, seguidos de un 20,4 % que ostenta el grado de licenciatura. Por primera vez y, pese a ser en una proporción exigua (0,9 %) en todas las modalidades, han aparecido algunos sujetos que afirman estar en posesión de titulaciones de postgrado como los expertos, los máster e incluso los doctores, algo inédito hasta ahora en este ámbito.
- Un profesorado joven, como no podía ser de otra forma, presenta pocos años de experiencia profesional en el puesto. Así, casi la mitad de nuestros docentes (46,2%) lleva menos de 10 años ejerciendo su labor en el medio rural, mientras que el resto de los encuestados se reparten entre otros intervalos cronológicos, dándose, además, el caso de que no se han encontrado profesores “veteranos” que lleven más de 40 años desarrollando su trabajo, así como que el porcentaje de estos que lleva entre 31 y 40 años al pie del cañón sólo asciende a un poco significativo 6,8 %.
- Tampoco resulta sorprendente que, siendo todos los colegios rurales de la provincia de Granada de adscripción pública, se encuentre una clara mayoría (86,4 %) de funcionarios de carrera entre su personal docente. Del resto de los encuestados, un 12,7 % son personal interino a la espera de obtención de plaza definitiva, y un exiguo 0,5 % son profesionales con contrato laboral fijo, una categoría, por otra parte, muy poco frecuente en instituciones de este tipo.
- En el ámbito de las diferencias estadísticamente significativas, no se ha demostrado influencia ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) ni del género ni del nivel máximo de estudios alcanzado

sobre la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en los ítems que componen esta dimensión de estudio, por lo que esta queda descartada.

- Desde la perspectiva cualitativa, casi todos los profesionales de la educación del medio rural granadino entrevistados han estudiado en la Universidad de Granada, sobre todo por su prestigio social y por su tradición de institución de alta calidad pedagógica (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), si bien, dos de ellos también simultanearon estudios en otros centros como Sevilla y la U.N.E.D. No obstante este hecho y, en consonancia con investigaciones anteriores al respecto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), estos enseñantes apenas tuvieron, durante sus años de facultad, contacto con la escuela rural en ningún entorno formativo pues, de acuerdo a sus propias palabras, la principal causa posible de este fenómeno es que el medio rural, tanto por los pocos habitantes que abarca, como por la alta diversidad y el importante esfuerzo profesional que las peculiaridades de su entorno exige a un maestro, carece de interés, tanto para la sociedad como para sus instituciones formativas.
- Tal y como ocurre también en otros estudios anteriores sobre la materia (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a), se ha comprobado que todos los individuos entrevistados realizan su trabajo en el medio rural en calidad de funcionarios de carrera o interinos, esto es, adscritos al sistema público. Aunque es cierto que la mayor parte de las respuestas (20,7 %) evidencian un comportamiento que, básicamente, se dirige casi únicamente a la preparación de oposiciones tras la finalización de los estudios de formación inicial universitaria, también ha habido cuatro sujetos que optaron previamente por la ampliación de su preparación académica o por el trabajo en el sector privado, acabando en el entorno de la administración, pero de forma más tardía y, generalmente, más inestable. En cualquier caso y, como fruto precisamente de su labor en la función estatal, se trata de trabajadores de la educación que han tenido que afrontar un amplio número de destinos hasta la actualidad y que, cuando menos, pueden acreditar una amplia experiencia profesional en este contexto.
- No existen, por otra parte y, en opinión de estos profesionales, razones extrañas para la alta feminización de la escuela rural en Granada, ni para la juventud de su profesorado: la docencia, de acuerdo con su visión, siempre ha sido una profesión en la que primaba la mujer, cualquiera que fuese el entorno donde tuviese que ejercer, y la juventud es fruto, tal y como se decía anteriormente, de una constante movilidad del profesorado más novel causada por el sistema público de gestión de recursos humanos, que recompensa la veteranía con la elección de destinos más estables, lo que hace que los menos demandados, esto es, los rurales sobre todo, sean para los maestros de más reciente incorporación al cuerpo, a saber, los más jóvenes (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BERLANGA QUINTERO, S., 2003; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; RASO SÁNCHEZ, F., 2012, 2009; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a) que, por otra parte, y, conocedores de esta realidad, no se plantearon excesivamente esta clase de labores profesionales, si bien, una vez llegado el momento de asumirlas, tampoco tuvieron excesivo problema en ello.

2.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

En esta dimensión, cuyo principal interés radicaba en conocer aquellos aspectos de la labor docente que más satisfacía a los participantes en la investigación, las conclusiones que se pueden extraer, tras los correspondientes análisis, son las que se detallan a continuación:

- Los niveles de satisfacción medios que se han obtenido en relación a todas aquellas cuestiones directamente relacionadas con la labor docente han sido, en general, de manifiesta aprobación o, cuando menos, de clara tendencia a la misma, siendo el aprendizaje obtenido por estos enseñantes con el ejercicio cotidiano de la profesión, el atributo mejor valorado, al alcanzar una evaluación positiva por parte del 95 % de los sujetos que han tomado parte en la investigación cuantitativa.

- El profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se siente mayoritariamente satisfecho (72,9 %) con el interés que muestran sus estudiantes por seguir aprendiendo. Tal opinión, aunque en una proporción ligeramente inferior (65,1 %), también se mantiene cuando se les pregunta por el interés que manifiestan los padres de sus alumnos por el avance escolar de sus hijos, si bien, sobre último aspecto, todavía algo más de la tercera parte de los encuestados (34,9 %) afirma sentirse abiertamente descontento.
- La participación del alumnado en clase es objeto del agrado de la gran mayoría de estos maestros (87,3 %), repitiéndose, casi en proporción análoga, esta opinión, cuando se aborda la cuestión del reconocimiento social por la tarea llevada a cabo, en donde se ha podido corroborar cómo también hay una amplia generalidad de estos docentes satisfechos, en primer lugar, con el respeto y la consideración de la que gozan entre sus estudiantes (92,8 %), y, acto seguido, con la percepción que de su trabajo tienen los habitantes de la localidad en la cual están ejerciendo la profesión, objeto de complacencia del 86 % de sujetos participantes en la investigación.
- La escuela rural de la provincia de Granada fomenta eficazmente la autonomía profesional de sus enseñantes, por cuanto un 88,2 % de los mismos afirma abiertamente sentirse bastante o totalmente complacido con respecto a las posibilidades que sus centros les brindan para desarrollar iniciativas propias basadas en la planificación, la adopción de nuevas metodologías pedagógicas, el apoyo a la innovación y a la investigación, etc.
- Uno de los elementos que más efecto parece tener en la satisfacción del profesorado rural granadino es el aprendizaje en todas sus dimensiones: desde el obtenido por los propios encuestados diariamente a nivel profesional con el ejercicio cotidiano de la labor docente, objeto de contento para el 95 % de ellos, hasta el progreso diario del de sus alumnos, realidad esta harto gratificante para cualquier profesional de la educación que, en este caso, es objeto de valoración positiva por algo más de las tres cuartas partes de nuestros sujetos (75,6 %), pasando finalmente por la influencia ejercida en el desarrollo integral del alumnado, que acaba contentando a un 90,5 % de estos maestros, y por el ambiente de trabajo diario con los estudiantes en el aula, un factor decisivamente satisfactorio para casi el 90 % (89,5 %) de la muestra participante en la investigación.
- Los resultados obtenidos, sin embargo, respecto al entorno de trabajo, aunque igualmente bien valorados, difieren ligeramente a la baja de los inmediatamente anteriores, ya que, pese a que hay una amplia mayoría de profesores (78,3 %) que afirman sentirse contentos de alguna forma respecto a la manera en la cual se han integrado en sus centros, así como con la posibilidad de intercambio de experiencias de trabajo con otros colegas, sí que hay casi una cuarta parte de estos educadores (21,7 %) que, por el contrario, no están satisfechos sobre este particular respecto, y tal ocurre, igualmente, con las relaciones establecidas con los colegas de otros C.P.R., que, en una proporción inferior incluso, sólo se encuentran bien valoradas por un 69,7 % de estos docentes, lo que evidencia, a todas luces, que los aspectos relativos al clima profesional y al ambiente de trabajo pueden y deben mejorarse necesariamente para optimizar la calidad del trabajo educativo en este tipo de instituciones.
- Hay cierta duda a la hora de analizar el grado de renovación pedagógica del que se hace gala en los C.P.R. granadinos, ya que, preguntados nuestros encuestados acerca de su satisfacción respecto a la preocupación de sus respectivos centros por la innovación docente, se obtuvo como resultado que casi un 80 % (79,2 %) de los mismos, afirmaba sentirse bastante o plenamente contento sobre este particular aspecto. Esta cuestión resulta algo preocupante, en tanto que no sabe si esta valoración positiva es por falta de inquietud habitual de estas instituciones por la optimización educativa, o sencillamente, porque existe un marcado compromiso de las mismas con las tareas de perfeccionamiento de la docencia. En cualquier caso, es un tema que invita a una investigación más profunda en el futuro.
- En términos generales, es fácilmente verificable que el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se encuentra, de forma casi unánime (91,4 %), bastante o plenamente satisfecho con todas aquellas cuestiones relacionadas con el ejercicio de la docencia. Este hallazgo supone cierto cambio respecto a una histórica tradición que ha

venido envolviendo a estos profesionales y que, documentada por autores como CORCHÓN ÁLVAREZ (2005), BUSTOS JIMÉNEZ (2009, 2006), BERLANGA QUINTERO (2003) o RASO SÁNCHEZ (2012), entre otros, siempre mostraba el descontento generalizado como primer rasgo característico del perfil de estos maestros del campo.

- En cuanto a los resultados obtenidos en esta dimensión de estudio por el análisis de contingencias, en función del sexo y de la máxima titulación alcanzada por los encuestados, los resultados han puesto de manifiesto lo siguiente:
 - No se han encontrado, en virtud del género, evidencias de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de satisfacción de la muestra participante en la investigación, en lo que a los diferentes aspectos de su labor pedagógica se refiere.
 - Sí se ha hallado, por otra parte, y según el nivel máximo de estudios alcanzado por estos sujetos, una marcada tendencia que relaciona, de manera inversamente proporcional, el grado de satisfacción de los mismos respecto a ciertos aspectos de su tarea docente con su nivel formativo. De esta forma, sólo aquellos maestros que están en posesión, únicamente, de una diplomatura universitaria, son los que se muestran ostensiblemente más satisfechos que el resto de sus compañeros a propósito de cuestiones como:
 - El interés que muestran los padres de los alumnos que les son asignados respecto al avance del aprendizaje de sus hijos (51,6 %).
 - La percepción que tienen los habitantes de la localidad en la que se encuentra ubicado su C.P.R. respecto a su labor profesional (57,8 %).
 - El estado de las relaciones personales y profesionales que se mantienen con los compañeros de otros centros similares (56,5 %).
 - La preocupación que existe en sus instituciones de trabajo por la innovación en las tareas docentes (61,1 %).
- En el terreno cualitativo, por otro lado, la mayor parte de las opiniones que han aparecido en las entrevistas (19 %) comparte abiertamente la buena evaluación que, para los participantes en la encuesta, tienen todos los aspectos relacionados con la docencia, llegando incluso al punto de tener esta evaluación como criterio principal a la hora de pronunciarse como satisfechos o no con su trabajo educativo, por encima de experiencias y situaciones personales. En ese sentido, y aunque parece haber algún consenso al respecto entre los entrevistados, se ha detectado cierta división de opiniones al achacar las causas de este fenómeno, encontrando, por una parte, a quienes lo atribuyen al grado de cohesión personal y profesional que habitualmente suele haber en las escuelas rurales, y, por otra, a aquellos que piensan que esta realidad se debe a la posibilidad de hacer un trabajo más individualizado y de calidad, gracias a la baja ratio de alumnos que suele haber en los centros rurales o que se centran más en la figura histórica y vocacional del maestro rural como motor de desarrollo social. De esta forma, para ellos, aunque ha primado especialmente el simple hecho de poder transmitir conocimiento, valores y felicidad a los futuros ciudadanos de la sociedad como elemento más realizador de su trabajo, también han aparecido otras cuestiones igualmente estimulantes como:
 - Los alumnos y alumnas como base del trabajo educador.
 - La capacidad de mejora personal y profesional a partir del aprendizaje de los propios errores.
 - El resultado final del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- No cabe duda de que, para estos individuos, y en comparación con otros países como Bélgica y Holanda, donde la consideración es diferente, la labor docente no goza de prestigio social en España. Sin embargo, en su opinión, el reducido número de alumnos que habitualmente hay en las aulas multigrado, la cercanía física y personal con sus familias como vecinos del día a día y el sentido de comunidad que suele existir en los pequeños pueblos son las razones principales para que esta situación no se reproduzca

en el medio rural, en donde un maestro, en virtud, además, de históricos valores de respeto hacia su figura, goza de un reconocimiento mucho mayor que el que tendría de ejercer su labor en las grandes ciudades, si bien esta visión se ha comprobado que puede ser más fruto de las propias experiencias y percepciones de cada sujeto en relación al estado de la profesión, que de realidades y certezas contrastadas a nivel social, científico o institucional.

- Se ha detectado una clara división de opiniones a la hora de valorar el grado de innovación educativa del que habitualmente se hace gala en la escuela rural de Granada: por un lado hay profesionales que, en virtud de las particularidades del medio y de su ya habitual carencia de recursos, sí que piensan que se podría apostar más por el cambio en este tipo de centros, llegando, incluso, en algún caso a pedir apoyo administrativo a tal efecto, mientras que, por el otro, casi la mitad de los entrevistados opina que no existen grandes diferencias entre este contexto escolar y el urbano, argumentando que se trata más de una cuestión de usar efectivamente los muchos medios y metodologías nuevas que hay ahora, que de solicitar más recursos, lo que obliga al profesorado a asumir un compromiso mayor, habida cuenta, además, de que estas valoraciones se han realizado más desde la subjetividad de la opinión de cada sujeto acerca del estado de la profesión, que de sus propias experiencias o vivencias personales.

3.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA TERCERA DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

En donde se realiza una breve síntesis de los principales hallazgos relacionados con la valoración realizada por estos profesionales sobre las variables de corte organizativo. Así:

- Los niveles de satisfacción medios resultantes de las evaluaciones realizadas sobre estas cuestiones son, al igual que ocurría con el caso de la docencia, de aprobación manifiesta o, cuando menos, de clara tendencia a la misma, siendo las posibilidades de participación en la vida del centro (92,8 %) y la influencia del claustro / consejo escolar sobre la toma de decisiones en el mismo (94,1 %), los dos aspectos mejor considerados por el profesorado rural de la provincia de Granada.
- Un 82,4 % de estos maestros se muestra bastante o plenamente satisfecho con respecto a la existencia en sus centros de un proyecto de trabajo común y participativo, lo que evidencia que hay un importante grado de cohesión entre los miembros que componen las comunidades educativas de los C.P.R. granadinos; así, se ha conseguido un resultado que, por primera vez, contrasta seriamente con los obtenidos en anteriores investigaciones sobre análogo contexto, y que no dejaban una perspectiva tan halagüeña sobre el particular (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b).
- En esta misma línea de mejora, se sitúan, además, incluso con mejores resultados, las valoraciones realizadas por estos profesionales sobre la organización académica de sus respectivos centros, positiva en un 89,6 %, la presencia, entre los miembros de la comunidad educativa, de unos objetivos de funcionamiento que estén claramente definidos, bien evaluada por un 90,5 %, así como de la adecuada planificación de tareas, que satisface a casi el 90 % de los mismos (89,9 %).
- Las posibilidades de participación que ofrecen los C.P.R. granadinos a su comunidad también están bien o muy bien consideradas por parte de un 92,8 % de sus docentes, si bien, y aunque esta tendencia también se mantiene en otros aspectos de corte administrativo, hay cuestiones como la disponibilidad de recursos materiales o de instrumental didáctico que, pese a satisfacer de forma clara a la mayor parte de los participantes en la investigación (72,4 % y 65,2 % respectivamente), sí que muestran, por otra parte, proporciones de descontento muy superiores a las vistas hasta ahora en este ámbito (a saber, 27,6 % y 34,8 %), lo que supone *per se* un hecho a tener en cuenta de manera muy particular.

- Son también objeto de satisfacción mayoritaria por parte de estos maestros otros aspectos relevantes como la configuración actual que presentan los equipos y/o seminarios docentes en las escuelas rurales de la provincia (86,9 %), el nivel de diálogo y colaboración existente entre los miembros de la comunidad educativa de las mismas (83,3 %), la coordinación existente respecto al desarrollo de programas, metodologías o evaluaciones (82,3 %) o la organización y gestión de sus infraestructuras (76,9 %), si bien, existe todavía en todas estas cuestiones una proporción importante, aunque algo más moderada de descontento, sobre todo en la última, en donde casi una cuarta parte de valoraciones negativas (23,1 %) puede invitar al inicio de un proceso de debate y revisión de los actuales modelos de administración de los centros rurales.
- La promoción que en estas instituciones se hace de la investigación en grupo sí que ha motivado, por otra parte, una insatisfacción clara de casi un 40 % de sus docentes (39,4 %), que afirman sentirse descontentos, en alguna medida, sobre el poco apoyo que se otorga, por parte de sus C.P.R., cuando se trata de poner en marcha algún tipo de estudio que contribuiría a mejorar la calidad del trabajo cotidiano. Este hecho pone en evidencia el todavía poco atractivo que tiene el trabajo científico para estos profesionales, a pesar de la importancia de que sea realizado en contextos como el rural, que siempre adolece de estar menos desarrollado que el resto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b).
- Una valoración significativamente mejor merece, para estos enseñantes, el papel que los órganos colegiados ejercen en la actualidad en la escuela rural granadina, ya que un 84,2 % afirma estar bastante o plenamente satisfecho, para empezar, con la operatividad de sus reuniones sobre el funcionamiento de sus respectivas instituciones. Así mismo, otros aspectos relacionados con dichas entidades obtienen, si cabe, sendas evaluaciones aún mejores, por cuanto la influencia del claustro y/o el consejo escolar sobre las decisiones finales del centro recibe el visto bueno de un 94,1 %, y la organización de los equipos docentes para la optimización de los resultados de trabajo es objeto de un aprobado con nota por parte del 89,6 % de los profesionales consultados.
- Pese a estos buenos resultados, se ha comprobado que, en materia de flexibilidad horaria, existe mayor disensión entre los encuestados, pues si bien es cierto que la gestión del tiempo en los C.P.R. granadinos para la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje es bien vista por un nada desdeñable 83,1 % de los mismos, es también igualmente innegable que, cuando se trata de efectivizar los horarios del centro para promover la formación permanente y profesional, aproximadamente una tercera parte de la muestra de estudio (33,1 %) se pronuncia como abiertamente descontenta sobre el particular, lo que de nuevo pone encima de la mesa la cuestión de la duración de la jornada laboral para compatibilizar trabajo y vida personal.
- Así mismo, una proporción análoga del profesorado consultado ha mostrado igualmente su disconformidad, no sólo con la oferta de actividades culturales y extraescolares puesta en marcha por sus respectivos colegios (30,4 %), pese a ser esta harta necesaria para promover un cambio sociocultural importante en el medio, sino también con la escasa participación que padres y alumnado tienen en los asuntos relevantes del centro (33,1 %), lo que patentiza la necesidad de fomentar las vías de colaboración activa entre estos agentes y el resto de miembros de la comunidad educativa de los centros rurales, en aras de una optimización general de la calidad de su funcionamiento.
- En general y, contrariamente a lo hallado en investigaciones anteriores sobre análogas cuestiones y entorno de aplicación (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012), se puede concluir que, por primera vez hasta el momento, el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se encuentra, de forma mayoritaria (89,6 %), moderada o totalmente satisfecho respecto a todos aquellos aspectos relacionados con la organización, gestión y funcionamiento de sus correspondientes centros, manifestando así un incipiente cambio de tendencia que demuestra que, poco a poco, estos modelos van optimizando la labor educativa de estos colegios.

- En otro orden de temas, los resultados obtenidos tras el pertinente análisis de contingencia de los ítems que componen el ámbito de estudio, en función del género y del nivel académico máximo de los sondeados, han puesto de relieve las siguientes conclusiones:
 - En función del género, se ha encontrado una visible tendencia, por parte del colectivo femenino, a estar más satisfecho que el resto de sus compañeros a propósito de las siguientes cuestiones:
 - Las posibilidades de participación en la vida del C.P.R. (58,8 %).
 - La organización y la gestión de las infraestructuras del centro (47,5 %).
 - La configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios (55,6 %).
 - La influencia del claustro y / o el consejo escolar en las decisiones de centro (60,6 %).
 - En virtud del nivel académico máximo de los encuestados, por otra parte, ha aparecido también una clara propensión, por parte de aquellos profesionales que ostentan únicamente el grado de diplomado universitario, a valorar mejor que sus compañeros determinadas cuestiones de corte organizativo como son:
 - La existencia de un proyecto de trabajo común y participativo (65,1 %).
 - La existencia de objetivos de centro claramente definidos (71,5 %).
 - La organización académica de sus respectivos centros (70,6 %).
 - El fomento de la investigación en grupo (48,4 %).
- La investigación cualitativa, por otra parte, ha revelado en esta dimensión, para empezar, que aproximadamente algo más de la mayoría de entrevistados (60 %) comparte la valoración del profesorado encuestado a la hora de considerar que, en efecto hay una buena estructuración y consistencia, tanto de los proyectos puestos en marcha como de los equipos de trabajo existentes en las escuelas rurales de la provincia, si bien, algunas variables como la posesión o no de la condición de funcionario público, el estar disfrutando del primer destino profesional o la opinión sobre el estado de la labor docente en este entorno tan particular, han jugado un importante papel a la hora de condicionar sus visiones ante las limitaciones que esta buena organización tiene que asumir, pues un 40 % de los mismos opina que la alta volatilidad de las plantillas de profesorado de estos centros son una seria amenaza para este hecho, en tanto en cuanto las plazas, o no se dotan o se hacen con los maestros más jóvenes y menos experimentados, que, como fruto de un sistema público de gestión de personal poco eficaz y, basado en permanentes movilizaciones meritocráticas, siempre provoca esta inestabilidad en los claustros de los C.P.R. granadinos.
- La participación ha sido, en otro orden temas, objeto de mayor controversia por parte de los participantes en el estudio pues, si bien sus opiniones al respecto están nuevamente condicionadas de forma leve por su propia visión del estado de la docencia en el contexto rural, lo cierto es que las respuestas se han dividido casi simétricamente entre quienes piensan que, como fruto de la cercanía y el trato humano que ofrece el campo, la implicación familiar en los C.P.R. es más que adecuada, y los que creen que sencillamente esta deja mucho que desear en virtud de circunstancias como la incompatibilidad horaria con trabajos u otras tareas, la apatía, la poca conciencia social, etc. No obstante, hay casi total unanimidad al considerar que se trata de un aspecto fácilmente mejorable a través de iniciativas de fomento de la interacción social comunitaria como la celebración de días especiales o la puesta en marcha de talleres o escuelas de padres en el centro.
- Un 43 % de las valoraciones que se han formulado acerca del estado de la oferta de actividades culturales y extraescolares de la escuela rural en la provincia de Granada muestra cierta incertidumbre de los entrevistados sobre el particular, habiendo tan sólo un exiguo 7,1 % de opiniones positivas al respecto. En casi la mayoría de los casos, se ha llegado incluso a no querer responder abiertamente a la pregunta de cómo mejorar

esta situación, bien por considerarse que no se era objetivo, o sencillamente por falta de información consistente sobre el tema, si bien, la tendencia general ha sido apostar por una mayor implicación familiar, tanto a la hora de decidir el tipo de iniciativas académicas a poner en marcha como llegado el momento de trabajar activamente para sacarlas adelante.

4.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA CUARTA DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO

Entrados ya en materia de relacionales sociales y profesionales del profesorado rural granadino con los miembros de sus respectivos C.P.R., algunos de los hallazgos más importantes que, sobre este particular, se han obtenido en la investigación pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

- La satisfacción general media que, a grosso modo, suscita en la muestra de investigación el estado de sus relaciones sociales y profesionales con la comunidad educativa de su centro de trabajo, puede ser descrita como un continuum que va desde una ligera insatisfacción hasta la aprobación manifiesta, siendo el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado o el estado de las relaciones con el resto de compañeros dentro de las aulas aquellos aspectos que mejor consideración merecen para estos profesionales, en contraste con el apoyo de la administración al centro y a la tarea docente o el grado de implicación de asociaciones vecinales, deportivas y culturales en la vida del C.P.R., los factores peor valorados en toda la dimensión de estudio.
- Un 95 % del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se encuentra bastante o plenamente satisfecho con el grado de aceptación del que goza entre sus alumnos, un resultado especialmente bueno, sobre todo si se tiene en cuenta que emana de los sujetos que son objeto directo de la acción profesional del mismo, lo que implica, sin duda, cierto reconocimiento a su labor docente. Esta situación de excelente valoración, además, se repite en proporción casi análoga cuando se tocan otros aspectos esenciales para el sano establecimiento de relaciones interpersonales como son la flexibilidad y apertura del centro ante las iniciativas y la participación de los alumnos en su funcionamiento cotidiano (91,4 %) o la existencia de un adecuado nivel de convivencia en la institución (89,6 %), elementos harto imprescindibles para garantizar un ambiente de trabajo saludable.
- La cuestión, sin embargo, mejor valorada por estos maestros, dentro del ámbito de estudio de las relaciones sociales y profesionales con el resto de miembros de la comunidad educativa de los centros rurales granadinos, ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado, que satisface bastante o plenamente a casi el 97 % (96,8 %) de la muestra de estudio, en contraste con un exiguo 3,2 % de la misma, que difiere sustancialmente de tan positiva opinión.
- Este considerable respeto de la escuela rural por los estudiantes ha hecho que el clima de trabajo con ellos sea tranquilo y saludable, lo que ha derivado en evaluaciones también visiblemente positivas por parte del profesorado participante en la investigación a la hora de opinar sobre otros temas de igual relevancia como son el respeto que muestran los discentes del centro por el cumplimiento de las normas básicas de convivencia, refrendado satisfactoriamente por un 85,9 % de estos sujetos, o su nivel de participación y colaboración en la dinámica de trabajo diaria, que agrada bastante o plenamente a una proporción casi idéntica de los mismos (86 %).
- En lo que respecta al estado de las relaciones personales con los otros compañeros de trabajo, un 94,1 % de los encuestados se pronuncia como bastante o totalmente satisfecho, no sólo con la forma en la cual se ha integrado con el resto de trabajadores de su C.P.R., sino también con la ayuda que, cotidianamente, recibe de los mismos para el eficaz desempeño de su labor profesional; y es que, siguiendo con esta tendencia, un estudio detenido de estas relaciones revela que la complicidad entre nuestros educadores del medio rural resulta más que complaciente para la gran mayoría de los mismos, tanto dentro del horario escolar (97,7 %) como fuera de este (76,9 %), si bien, en este último caso, aunque la valoración es bastante buena, sí que se ha detectado que casi una cuarta parte (23,1 %) de la muestra de estudio no está todavía especialmente

contenta sobre el particular, lo que quizá exigiría una investigación particular para averiguar las razones de este hecho; por otro lado, también ha habido sendas y mayoritarias valoraciones positivas en torno a cuestiones como el ambiente de trabajo que predomina en estas instituciones, bien considerado por un 92,3 % de nuestros docentes o la posible existencia de problemas, presiones “*político - institucionales*” o conflictos entre compañeros (64,7 %) que, pese a todo lo dicho con anterioridad, también lleva aparejada una considerable tasa de insatisfacción superior al 35 % (35,3 %).

- Las interacciones de estos enseñantes con los padres de la localidad también se han descrito como sanas, si bien no alcanzan el mismo nivel de excelencia que el detallado en casos anteriores. No obstante este hecho, se ha comprobado que existe una satisfacción más que mayoritaria, por parte de los participantes en la investigación, en referencia a aspectos como la ayuda y el apoyo que reciben por parte de los progenitores del alumnado para el eficaz desarrollo de su trabajo (67,5 %), el reconocimiento que estos últimos muestran hacia el mismo (77,3 %), el estado de las relaciones entre padres y profesores (85 %) o la ayuda que habitualmente presta la familia para facilitar el trabajo de educar a sus vástagos (64,2 %), si bien este último dato invita a pensar que su compromiso con la labor diaria del centro podría ser mayor.
- Una importante excepción aparece, sin embargo, cuando se aborda el tema de la implicación de la administración pública en la vida cotidiana de los C.P.R. de la provincia de Granada, cuestión esta harto delicada que, como norma general en investigaciones de este tipo, suele derivar en descontentos por parte del profesorado (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b) y que, de hecho, ha respetado la tradición en este estudio, ya que, por lo pronto, un 56,6 % de estos profesionales afirma estar bastante o totalmente insatisfecho respecto al apoyo que las instituciones oficiales brindan habitualmente a su trabajo pedagógico, seguido de un 41,6 % de los mismos que comparte dicha opinión al ser preguntados por el grado de cooperación de dichos organismos con sus respectivos colegios; no obstante y, como nota discordante a estos últimos resultados, sí que se ha documentado una amplia satisfacción por parte de los encuestados (83,3 %) cuando se abordó la participación gubernamental en las decisiones que habitualmente deben tomar los centros rurales granadinos para funcionar eficazmente, un hecho que invita a pensar que el ejecutivo, más que cooperar de forma activa, dirige taxativamente...
- Las relaciones y el ambiente de trabajo cotidiano con la dirección de los centros rurales granadinos sí que han recibido, por otro lado, una evaluación bastante positiva de la mayor parte (90,5 %) de nuestros enseñantes sondeados, si bien, no ha ocurrido lo mismo con la implicación que muestran determinados colectivos sociales como asociaciones de vecinos, entidades deportivas y culturales o agrupaciones civiles, entre otras, con la educación de los niños, que tan sólo ha obtenido el aprobado de un parcamente mayoritario 56,6 % de estos docentes, poniendo, así, de manifiesto, la necesidad de implicar más al resto de la comunidad educativa rural con el funcionamiento de sus escuelas.
- En términos generales y, a grosso modo, un 91,4 % del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se encuentra bastante o plenamente satisfecho respecto al estado de sus relaciones personales y profesionales con los demás componentes de la comunidad educativa, hecho que evidencia un ambiente de sana convivencia, camaradería y colaboración entre los habitantes de la zona en la cual se encuentran los centros educativos.
- Entre los principales hallazgos obtenidos tras la realización, según el género y el nivel académico de los participantes en la investigación, del análisis de contingencia sobre los ítems que componen este ámbito de estudio del cuestionario, son especialmente destacables las siguientes conclusiones:
 - En función del género, se mantiene la tendencia detectada anteriormente, por parte de las mujeres, a estar más satisfechas que los hombres a propósito de las siguientes cuestiones:

- La ayuda que reciben de sus colegas (60,2 %).
- Las relaciones con los compañeros dentro del horario escolar (62,5 %).
- La ayuda y apoyo que reciben por parte de los padres (47,1 %)
- Según el nivel máximo de estudios alcanzado por los encuestados, también prevalece una evidente propensión, por parte de aquellos sujetos con menor nivel formativo inicial, esto es, de diplomatura universitaria, a estar más contentos que el resto de profesionales en lo concerniente a:
 - La ayuda que reciben de sus colegas (72,8 %).
 - Las relaciones con los compañeros dentro del horario escolar (75,5 %).
 - Las relaciones con los compañeros fuera del horario escolar (58,4 %).
- En el estudio cualitativo se ha detectado, para empezar y, haciendo caso omiso a los típicos incidentes habituales derivados del desmedido entusiasmo de algunos padres a la hora de proteger a sus hijos o de la falta de veracidad de ciertos hechos difundida por los medios de comunicación de masas, una visión mayoritaria (30 %) de amplio respeto hacia los derechos fundamentales, no sólo del alumnado, sino también del profesorado, el cual también admite que, pese a esta realidad, en ocasiones, se siente igual y sutilmente presionado por la comunidad educativa cuando se presentan situaciones, habituales por otra parte, como las bajas por enfermedad, las huelgas, los recortes de personal o los traslados, lo que les hace replantearse de vez en cuando el ejercicio de estas potestades. De igual manera, tampoco hay especial consenso a la hora de proponer medidas de estímulo a esta situación, y aunque las económicas siempre aparecen las primeras de la lista, también se ha reivindicado más libertad y autonomía personal, a la par que una mejora de la calidad de la formación inicial que reciben estos enseñantes, algo vital para su selección a la hora de ejercer en un puesto del medio rural.
- En esta misma línea y, nuevamente condicionada por la visión personal de los entrevistados sobre el estado actual de la profesión en el campo granadino, ha tomado cuerpo una abierta discrepancia acerca de la existencia de presiones políticas e institucionales en sus C.P.R. en donde, de forma levemente superior (29,4 %) y, en consonancia con la conclusión anterior, ha destacado la postura afirmativa frente a la negativa (23,5 %), si bien, esta primera opinión ha racionalizado esta realidad atribuyéndola, sobre todo, como consecuencia natural de la propia naturaleza de la tarea docente o de las muchas particularidades que implica el trabajo en la administración pública, y especialmente en los actuales momentos de crisis económica que España está viviendo, lo cual no es un nuevo hallazgo, vistos los resultados obtenidos a lo largo de todo el estudio.
- La propia percepción personal acerca de la labor docente en este contexto también ha jugado un papel digno de mención (25 %) haciendo que una amplia mayoría (29,1 %) de los participantes en la investigación afirme sin tapujos no percibir, pese a los resultados estadísticos obtenidos, diferencias significativas de género a la hora de valorar el estado de las relaciones o el grado de cooperación existente entre los miembros de la comunidad educativa de los centros rurales de la provincia. En ese sentido, la principal razón de este fenómeno hace referencia, en sus propias palabras, a la estrecha convivencia y la cercanía natural que promueve, de forma abierta, la vida cotidiana en pequeñas aldeas y el contacto con sus escuelas, de ahí que no se comprenda bien este resultado final, llegando incluso, a no tener constancia tampoco de divergencias intersexo especialmente relevantes a la hora de evaluar estrictamente otros indicadores de la misma o mayor importancia para el funcionamiento diario de estas instituciones.

5.- CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LA QUINTA DIMENSIÓN: SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA REALIZACIÓN PERSONAL

Este bloque temático, muy interesado, por su importancia para nuestro estudio (CABALLERO MARTÍNEZ, J., 2001; DRIS MOHAND, Y., 2012; GOLEMAN, D., 1995; SPITZER, M., 2006; CANO GARCÍA, F.J. ET AL., 2005), en todo lo relacionado con el éxito, la

autorrealización personal y los logros profesionales ha visto, tras un duro y exhaustivo análisis descriptivo, florecer los siguientes resultados:

- En general, la satisfacción media del profesorado rural de la provincia de Granada en el ámbito de la realización personal varía ostensiblemente desde la leve insatisfacción hasta el agrado manifiesto, un fenómeno este que, en contraste con otras investigaciones realizadas sobre análogo contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), induce a pensar que la autopercepción docente acerca del alcance de su plenitud profesional está empezando a cambiar para romper con esa tradicional imagen de anquilosamiento y olvido que siempre ha caracterizado a la escuela rural. De esta forma, los dos aspectos mejor valorados por estos educadores han sido la libertad y autonomía docente y el respaldo a los miembros del claustro por parte de sus respectivos centros de trabajo.
- Un 95,5 % de estos maestros se siente abiertamente contento respecto al ejercicio que cotidianamente hace de su labor pedagógica, si bien, no ha ocurrido lo propio ni con el reconocimiento social que con el se valora su trabajo, ni con la retribución salarial otorgada al mismo, dos factores esenciales que, pese a superar la barrera del aprobado con una escasa mayoría de evaluaciones favorables (57,9 % y 49,8 % respectivamente), genera unos niveles de descontento superiores al 42 % en ambos casos.
- Esta desazón también se ha manifestado abierta y mayoritariamente en otras relevantes cuestiones de este ámbito como son: las tensiones y el estrés que comporta el ejercicio de tarea educadora en este medio (51,6 %), las posibilidades de promoción, tanto profesional como académica de las que se dispone en el campo (56,1 %) o la forma de acceso a la docencia (59,7 %), si bien, se han dado curiosas contradicciones, como, por ejemplo, los buenos niveles de satisfacción que existen respecto a temas como la forma de acceso al destino en el medio rural (66,5 %) o la preparación para ejercer como maestros, tanto a nivel general (86,8 %), como en el campo específicamente (75,1 %), aspectos que, de acuerdo a la literatura vigente (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), solían tener tácita y manifiestamente descontentos a estos profesores.
- Otros resultados mucho más positivos en esta dimensión de trabajo han revelado niveles de satisfacción superiores al 90% por parte de los enseñantes encuestados y conciernen a aspectos como: el respaldo de que disponen habitualmente por parte de sus respectivos C.P.R. (95 %), su libertad y autonomía como docentes para el desarrollo de su labor pedagógica (90,5 %) o el prestigio que poseen, a nivel personal y profesional, entre el resto de colegas y compañeros de trabajo (91,9 %); tan sólo las condiciones materiales para el desenvolvimiento de sus tareas han sido, aunque bastante bien valoradas, apropiadas para un menor número de individuos de la muestra (70,1 %).
- En esta última línea de opinión, además, se han evaluado positivamente otras cuestiones de similar importancia para la adquisición de un correcto sentido de la autorrealización como son la información recibida sobre los resultados del trabajo propio (72,4 %), las oportunidades de acceso a los cargos directivos como la dirección o el secretariado (74,2 %), el clima de centro en relación con el desempeño de sus funciones (91,9 %) o el grado de cumplimiento de todas las metas profesionales planteadas (77,8 %), factor este último especialmente relevante para los intereses de esta dimensión del trabajo.
- Como síntesis a todo lo tratado en este bloque temático del cuestionario, se puede afirmar que un 93,2 % del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se siente bastante o totalmente satisfecho respecto al grado de logro personal y profesional que ha alcanzado con el ejercicio de la labor docente, frente a un 6,8 % restante del mismo que precisa de mayores incentivos para alcanzar dicho status anímico; de igual forma, se ha documentado una repetición de estos niveles de bienestar al analizar el nivel de satisfacción general respecto a todos los factores y matices considerados a lo largo de toda la investigación, lo que evidencia, contrariamente a lo establecido por la

literatura científica al respecto hasta ahora (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), que la actitud de estos docentes hacia el medio está cambiando, paulatina pero ostensiblemente.

- Por su parte, el análisis de contingencias efectuado, en función del género y nivel máximo de estudios alcanzado por todos los maestros participantes en la investigación, sobre los ítems que integran esta dimensión del cuestionario de trabajo, ha puesto de manifiesto los siguientes hallazgos ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$):
 - Se mantiene, según el género de los encuestados, la tendencia, por parte de las mujeres, a mostrarse significativamente más satisfechas que los hombres a propósito de los siguientes aspectos:
 - El respaldo de que disponen por parte de sus centros (61,1 %).
 - La libertad y la autonomía docente (57,9 %).
 - Las oportunidades de acceso a cargos directivos (46,6 %).
 - Prevalece igualmente, de acuerdo al nivel académico máximo conseguido por los encuestados, la tendencia de los diplomados universitarios (72,8 %) a estar más satisfechos, y en clara contraposición a postgraduados y doctores (0,9 %), en materia del grado general de logro personal y profesional alcanzado con el ejercicio cotidiano de la labor docente.
- Se ha demostrado estadísticamente la existencia de una importante relación matemática de corte lineal entre la satisfacción general del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada y sus respectivas valoraciones en aspectos tan distintos como la docencia, la organización y gestión de los C.P.R., las relaciones con los diferentes miembros de la comunidad educativa o el nivel de logro y autorrealización personal y profesional alcanzado con el desempeño de la labor pedagógica en tan singular contexto. Esta relación que, utilizada como modelo de regresión, ya ha ratificado la anterior conclusión de que estos enseñantes están, en general, bastante satisfechos con su papel como maestros en estas escuelas, se establece en función de la siguiente ecuación algebraica:

$$GSG = 0,099 + 0,103 GSD + 0,142 GSO + 0,094 GSA + 0,628 GSL + e_t$$

- Los resultados cualitativos en este ámbito revelan, por su parte y en primer lugar, cierta división de pareceres tendente a la insatisfacción (22,8 %) a la hora de valorar la idoneidad de la retribución económica que percibe el profesorado de la escuela del medio rural de la provincia de Granada. En ese sentido, aparecen como condicionantes de estas opiniones, no sólo la visión personal que cada entrevistado tiene acerca del estado actual de la profesión docente en el campo, sino también de su prestigio nacional e internacional como labor cualificada, de tal forma que, aunque existe plena conciencia entre los participantes en el estudio de tal disensión, sí que hay un amplio acuerdo al achacar a la crisis socioeconómica que vive España todos los problemas asociados a los sueldos de estos enseñantes (recortes, supresión de pagas extraordinarias y complementos, etc...), proponiendo como principales medidas alternativas a esta situación los aumentos salariales, la implementación de complementos de productividad e innovación pedagógica, así como facilidades para el acceso a una vivienda en la localidad a la cual ha sido destinada el maestro.
- Esta apreciación personal de cada sujeto interviniente en el proceso de recogida de datos cualitativos acerca de la realidad de la enseñanza en el campo también ha demostrado tener notable influencia a la hora de considerar, de manera casi unánime, que los docentes del entorno rural no sufren presiones o tensiones específicas sólo por el hecho de realizar su trabajo en tan particular contexto. De hecho, para varios de los profesionales encuestados, la situación es casi la contraria: se trata de centros pequeños, con pocos alumnos, con un buen y tranquilo ambiente de trabajo donde, aparte de las pequeñas incidencias propias de la profesión en general, no se dan

situaciones que no se puedan resolver con rapidez y facilidad; en esta misma línea, tampoco se percibe una gran sensación de aislamiento, pese a las barreras geográficas evidentes, aunque sí de cierta dejadez por parte de la administración pública, lo cual, no afecta, en principio, a la promoción laboral de estos sujetos, por cuanto su principal alternativa para ello es el acceso al equipo directivo, algo bastante asequible, y dicha transición viene regulada por las mismas normas que se utilizan en escuelas de corte urbano, sin que por ello tampoco tenga que afectar la distancia, por cuanto las T.I.C. pueden solventar, hoy en día, cualesquiera problemas que puedan surgir por tal eventualidad.

6.- CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Habiendo elaborado ya las conclusiones por dimensiones a lo largo de todo el presente trabajo, aquí nos vamos a limitar a sintetizar, de forma sencilla y concisa, los grandes corolarios finales que se pueden extraer del estudio llevado a cabo y que, en consecuencia, ilustran el cumplimiento de las finalidades que se perseguían con el mismo (HERNÁNDEZ PINA, F., 2001; KERLINGER, 1991; ARNAL AGUSTIN, J. ET AL., 1995, 1994; BUENDÍA EISMAN, L., 2001; RAGIN, C.C., 2007; SÁNCHEZ HUETE, J.C., 2007; CARDONA MOLTÓ, M.C., 2002; BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F., 2000; COHEN, L. & MANION, L., 1990; LATORRE, A. ET AL., 2003; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M., 2002). En ese sentido:

1. El profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada es un colectivo con prevalencia mayoritaria de mujeres (64,7 %) en cuyo seno destacan los sujetos de edad inferior a los 40 años (52,1 %), lo que evidencia su juventud, y cuya presencia es fruto, fundamentalmente y como norma general, de un primer destino profesional dentro de la administración educativa andaluza (49,3 %).
2. La falta de formación inicial sigue estando presente en el perfil de estos maestros, por cuanto algo más de las tres cuartas partes de los mismos (76,9 %) sólo acredita estar en posesión de estudios de diplomatura universitaria para justificar el acceso al ejercicio profesional de la docencia, mientras que, del resto de sujetos, tan un 20,4 % es licenciado universitario y, por primera vez, aparecen titulados de postgrado en las categorías de experto (0,9 %), máster (0,9 %) y doctor (0,9 %).
3. En general, el profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada muestra abierta satisfacción o clara tendencia a la misma en todo lo referente a los aspectos meramente docentes de su trabajo, siendo el aprendizaje que se consigue diariamente con el ejercicio de su labor y el aumento de la experiencia profesional, el aspecto que mejor ha sido valorado en la encuesta (95 %).
4. Otras cuestiones harto relevantes en el ámbito docente que también han satisfecho significativamente a los participantes en el estudio han sido, entre otras: el aprecio y la consideración del alumnado (92,8 %), la influencia que ejercen sobre el desarrollo integral y el aprendizaje de sus estudiantes (90,5 %), el ambiente de trabajo en las aulas (89,5 %), la autonomía profesional de la que gozan (88,2 %) o la participación habitual de los niños en las dinámicas de clase (87,3 %), factor, este último, especialmente valioso para el buen desarrollo de un proceso fructífero de aprendizaje.
5. La organización escolar de los C.P.R. granadinos también despierta en estos maestros un nivel de satisfacción general muy elevado, casi unánime (89,6 %), en claro contraste con estudios anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b), en donde resultaba ser siempre uno de los aspectos peor considerados por este colectivo. En ese sentido, los elementos mejor valorados han sido los relativos a las posibilidades de participación en la vida del centro y la influencia del claustro / consejo escolar sobre la toma de decisiones en el mismo, objeto de apreciación positiva por parte de un 92,8 % y un 94,1 % de la muestra de estudio respectivamente.
6. Igualmente importantes y satisfactorios para los encuestados, en lo que a lo organizativo se refiere, han sido factores como la prevalencia, entre los miembros de la comunidad educativa, de unos objetivos de funcionamiento claramente definidos y explicitados (90,5

%), la presencia de una adecuada planificación de tareas (89,9 %), la organización académica de sus C.P.R. (89,6 %) y la correcta configuración de los equipos docentes del centro para la optimización de los resultados de trabajo (89,6 %), valorados todos ellos con porcentajes de contenido superiores al 89 %.

7. En lo referente al estado de las relaciones sociales y profesionales que nuestros maestros sostienen con el resto de miembros de la comunidad educativa de sus respectivos colegios, se ha hallado un nivel de satisfacción medio que fluctúa nuevamente desde el ligero desagrado, hasta la abierta y mayoritaria complacencia, siendo el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado o el estado de las relaciones con el resto de colegas dentro de las aulas, algunos de los aspectos mejor valorados por los sujetos participantes en la investigación.
8. La realización profesional y personal de los docentes de la escuela rural de la provincia de Granada también suscita, en términos generales, un nivel de complacencia que varía desde el leve descontento hasta la abierta satisfacción, siendo, en este sentido, la libertad y autonomía docente y el respaldo a los miembros del claustro por parte de sus respectivos centros de trabajo los dos elementos mejor valorados por unos maestros que, contrariamente a lo estipulado en estudios anteriores (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008, 2006; SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M., 2011; RASO SÁNCHEZ, F., 2012; HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A., 2010a, 2010b) ya empiezan a cambiar abiertamente su percepción acerca del estado de la labor educativa en el medio rural.
9. Se ha detectado una importante tendencia de las mujeres a estar más satisfechas que los hombres a propósito de temas tan relevantes como las posibilidades de participación en la vida del C.P.R. (58,8 %), la influencia del claustro y / o el consejo escolar en las decisiones de centro (60,6 %), las relaciones con los compañeros dentro del horario escolar (62,5 %), la ayuda recibida de los colegas (60,2 %) o la libertad y la autonomía docente (57,9 %), entre otros aspectos; en lo referente al nivel máximo de estudios alcanzado por estos profesionales, también aparece una marcada predisposición, por parte de aquellos sujetos que sólo ostentan el grado de diplomado universitario, a estar más complacidos que el resto de sus compañeros, principalmente en cuestiones como la preocupación que existe en sus instituciones de trabajo por la innovación en las tareas docentes (61,1 %), la existencia de objetivos de centro claramente definidos (71,5 %), las relaciones con los compañeros dentro del horario escolar (75,5 %) o el grado general de logro personal y profesional alcanzado con el ejercicio cotidiano de la labor docente (72,8 %).

7.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

De igual forma y, habida cuenta de la exhaustiva gama de resultados presentados, como fruto de todo el proceso de recogida y análisis de datos, también parecía interesante, de cara al futuro, considerar nuevas líneas de investigación a partir de las cuales ir complementando todos los hallazgos expuestos y fomentar el conocimiento científico y pedagógico sobre la escuela rural en Andalucía. En este sentido, podría resultar seductor tener en cuenta ideas como:

- Analizar la calidad pedagógica de los actuales planes de estudio implantados en las titulaciones oficiales de las facultades de educación andaluzas, por cuanto no han sido aún evaluados eficientemente, dada sobre todo, la incipiente puesta en marcha del sistema de docencia universitaria basado en el Plan Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.).
- Implementar y evaluar programas oficiales de formación continua e incentivación personal y laboral destinados específicamente a profesorado de centros rurales, habida cuenta, no sólo de los elementos que, a tenor de este trabajo, más les satisfacen, sino también de aquellos que menos les complacen, ya que son estos últimos los que constituyen un núcleo fundamental de actuación por parte de la administración pública de cara a mejorar su satisfacción en el futuro.
- Valorar el papel que juegan actualmente las T.I.C., no sólo en el trabajo diario del profesorado del campo, sino también en su proceso de formación continua, en su capacidad para interactuar y poder trabajar coordinadamente con otros profesionales del

sector educativo ubicados a grandes distancias y en el grado de difusión que su trabajo tiene, en relación con la actividad pedagógica que se lleva a cabo en la comunidad autónoma andaluza en general.

- Examinar los actuales procesos oficiales de selección, promoción y asignación de destino y traslado del profesorado en el campo andaluz, ya que sus singulares características físicas, sociales, económicas y educativas, exigen asumir una docencia en términos muy particulares que requiere de los mejores y más motivados profesionales para poder ejercerla eficazmente, lo cual, unido a las habituales críticas que reciben estos sistemas de contratación, precisa, cuando menos, de un estudio en mayor profundidad, de cara a su posible optimización.
- Determinar la evolución, en términos de productividad científica diacrónica, de la investigación educativa sobre el medio rural andaluz, por cuanto, con este estudio, son sólo cinco los trabajos que hasta ahora se han realizado oficialmente en este particular contexto (CORCHÓN ÁLVAREZ, E., 2005; BUSTOS JIMÉNEZ, A., 2006; GALLARDO GIL, M., 2007; RASO SÁNCHEZ, F., 2012). Algo totalmente insuficiente para un medio que sigue estando, en gran medida, bastante desfavorecido.
- Etc.

BLOQUE IV: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V. (1984):** *Una Alternativa a la Escuela Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 117.
- ABAD MONTES, F. & VARGAS JIMÉNEZ, M. (2002):** *Análisis de Datos Para las Ciencias Sociales con S.P.S.S.* Proyecto Sur de Ediciones S.L. Granada.
- ABÓS OLIVARES, M.P. (2011):** *La Escuela en el Medio Rural y su Presencia en los Planes de Estudio de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de las Universidades Españolas*. En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), pp. 39 – 52.
- ADAM, E. ET AL. (2003):** *Emociones y Educación: Qué Son y Cómo Intervenir en la Escuela*. Graó. Barcelona.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (A.N.E.C.A.) (2005):** *Libro Blanco de la Titulación de Pedagogía y Educación Social*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- AGUIRRE, S. (1995):** *Entrevistas y Cuestionarios*. En AGUIRRE BAZTÁN, A. (Coord.) (1995): *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. pp. 171 – 180. Boixareu. Barcelona.
- AGUIRRE – GAS, H. (1997):** *Calidad de la Atención Médica*. Secretaría General de la Conferencia Interamericana de Seguridad Social. México.
- AINSCOW, M., HOWES, A., FARRELL, P. & FRANKHAM, J. (2004):** *Investigación - Acción. Una Propuesta Para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas* En Cuadernos de Pedagogía, 311. pp. 54 - 59.
- ALTHUSSER, L. (1988):** *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (2002):** *Liderazgo y Calidad*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 113 – 123. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- ALVES, H.M. & RAPOSO, M. (2004):** *La Medición de la Satisfacción en la Enseñanza Universitaria: el Ejemplo de la Universidad de Beira Interior*. En Revista Internacional de Marketing Público y No Lucrativo, 1 (1), pp. 73 – 88.
- ALVIRA, F. (1986):** *La Investigación Sociológica*. En DEL CAMPO, S. (Coord.) (1986): *Tratado de Sociología*. Taurus. Madrid.

- AMO LOBO, J. (1991):** *Historia de una Escuela Rural*. Pedrezuela. Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas. Madrid.
- ANGUERA, M.T. (1985):** *Posibilidades de la Metodología Cualitativa Versus Cuantitativa*. En Revista de Investigación Educativa (R.I.E.), 3 (6), pp. 127 – 144.
- ANGUERA, M.T., ARNAU, J., ATO, M. ET AL. (1995):** *Métodos de Investigación en Psicología*. Síntesis. Madrid.
- ANTÚNEZ MARCOS, S. (1998):** *La Escuela Pública Ante la Presión por la Competitividad: ¡Usemos la Colaboración Como Antídoto!*. En Contextos Educativos, 1, pp. 7 – 23.
- APPLE, M. (1986):** *Ideología y Currículum*. Akal. Madrid.
- ARIAS – GALICIA, F. & FLORES GARCÍA, M.A. (2005):** *Satisfacción de los Estudiantes con su Carrera y su Relación con el Promedio y el Sexo: El Caso de la Carrera de Contaduría de la Universidad Veracruzana en Nogales (Veracruz)*. En Hitos de Ciencias Económico Administrativas, 11 (29).
- ARMANET, P. (2004):** *¿Por qué Asegurar la Calidad?*. En Revista Calidad en Educación, 21.
- ARNAL AGUSTÍN, J., DEL RINCÓN IGEA, D. & LATORRE BELTRÁN, A. (1994):** *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Labor. Barcelona.
- ARNAL AGUSTÍN, J., DEL RINCÓN IGEA, D., LATORRE BELTRÁN, A. & SANS MARTIN, A. (1995):** *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson. Barcelona.
- ARY, D., JACOBS, L.C. & RAZAVIEH, A. (1987):** *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Interamericana. México.
- BALLESTERO, F. (2007):** *Cambios Tecnológicos y Cambios Sociales*. En MORÁN, J. M. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías, Nuevos Empleos y Nuevas Organizaciones*. pp. 117 – 126. Ariel. Barcelona.
- BARDIN, L. (1986):** *El Análisis de Contenido*. Akal. Madrid.
- BAS, J.M. (1976):** *Datos y Cifras Sobre la Escuela Rural y su Entorno*. En Cuadernos de Pedagogía, 2.
- BAYO, E. (1976):** *La Muerte de la Enseñanza Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 2.
- BECK, A.T. (1976):** *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press. Nueva York.
- BELKELMAN, S. (2004):** *Job Satisfaction*. En C.Q. Weekly, 62 (40), pp. 420 – 423.
- BERLANGA QUINTERO, S. (2004):** *Los Centros Rurales de Innovación Educativa (C.R.I.E.)*. En BOIX TOMÁS, R. (Coord.) (2004): *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. pp. 81 – 102. Praxis. Barcelona.
- BERLANGA QUINTERO, S. (2003):** *Educación en el Medio Rural: Análisis, Perspectivas y Propuestas*. Mira Editores. Zaragoza.
- BERNARDO CARRASCO, J. & CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F. (2000):** *Aprendo a Investigar en Educación*. RIALP. Madrid.
- BHOOPATHI, V. (2005):** *Determining the Level of Patient Satisfaction in Academic Dental Hygiene Seeting*. Tesis Doctoral Inédita. East Tennessee State University.
- BINDÉ, J. (2005):** *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. UNESCO. Francia.
- BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. (2004):** *Fundamentos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Metodología de la Investigación Educativa. Madrid.
- BLASCO, B., ARIAS, J.M. & FERNÁNDEZ – RAIGOSO, M. (1991):** *Necesidades Formativas de los Titulados Universitarios. Un Estudio Prospectivo*. En A.A.V.V. (Coords.) (1991): *Actas de las Jornadas Sobre Investigación Educativa Sobre la Universidad*. C.I.D.E. Madrid.

- BOIX TOMÁS, R. (2011):** *¿Qué Queda de la Escuela Rural?. Algunas Reflexiones Sobre la Realidad Pedagógica del Aula Multigrado.* En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), pp. 14 – 23.
- BOIX TOMÁS, R. (2004):** *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades.* Praxis. Barcelona.
- BOIX TOMÁS, R. (2003):** *Escuela Rural y Territorio: Entre la Desruralización y la Cultura Local.* En Revista Digital E - RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural, 1.
- BOIX TOMÁS, R. (1995):** *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural.* Graó / I.C.E. de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- BONSTINGL, J.J. (1992):** *The Quality Revolution in Education.* En Educational Leadership, 50, pp. 4-9.
- BOSCH CABALLERO, M.C. (2002):** *Valores y Creencias del Profesorado de Secundaria Sobre Algunos Aspectos de la Educación.* En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (2), pp. 1 – 6.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1977):** *La Reproducción.* Laia. Barcelona.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1981):** *La Instrucción Escolar en la América Capitalista.* Siglo XXI. México
- BOZA PUERTA, M. & SÁNCHEZ HERRADOR, M.A. (2004):** *Las Bibliotecas en las Misiones Pedagógicas.* En Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 74, pp. 41 – 51.
- BRENNAN, P.F. (1995):** *Patient Satisfaction and Normative Decision Theory.* En Journal Of American Medical Informatic Association, 2 (4), pp. 250 – 259.
- BUENDIA EISMAN, L. (2001):** *La Investigación por Encuesta.* En BUENDIA EISMAN, L. ET AL. (Coords.) (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* pp. 119 – 155. McGraw – Hill. Madrid.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2011a):** *Investigación y Escuela Rural: ¿Irreconciliables?.* En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), pp. 156 – 170.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2011b):** *Para Saber Más. Propuestas, Publicaciones y Enlaces Sobre Escuela Rural.* En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), pp. 172 – 180.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2010):** *Aproximación a las Aulas de Escuela Rural: Heterogeneidad y Aprendizaje en los Grupos Multigrado.* En Revista de Educación, 352. pp. 353 – 378.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2009a):** *La Escuela Rural Española Ante un Contexto en Transformación.* En Revista de Educación, 350. pp. 449 – 461.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2009b):** *Valoraciones del Profesorado de Escuela Rural Ante el Entorno Presente.* En Revista Iberoamericana de Educación, 48 (6). pp. 1 – 11.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2008):** *Enseñar en la Escuela Rural Aprendiendo a Hacerlo: Evolución de la Identidad Profesional en las Aulas Multigrado.* En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11 (3). pp. 1 – 25.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2006):** *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía.* Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- CABALLERO MARTÍNEZ, J. (2001):** *Satisfacción e Insatisfacción de los Directores Escolares.* Grupo Editorial Universitario. Granada.
- CABALLERO MARTÍNEZ, J., CABALLERO RODRÍGUEZ, K. & RODRÍGUEZ SERRANO, R. (2002):** *El Nivel de Satisfacción de los Equipos Directivos en las Escuelas Rurales Respecto a las Relaciones con los Padres.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural.* Volumen II, pp. 1143 – 1148. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- CABALLERO MARTÍNEZ, J., FERNÁNDEZ CAMACHO, C.R. & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2003):** *Satisfacción de los Secretarios de Centros Educativos.* En RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9 (2). pp. 198 – 235.

- CABERO ALMENARA, J. (2007a):** *Las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. McGraw – Hill. Madrid.
- CABERO ALMENARA, J. (2004):** *Reflexiones Sobre la Brecha Digital*. En SOTO, F.J. & RODRÍGUEZ, J. (Coords.) (2004): *Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*. pp. 23 – 42. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.
- CÁCERES RECHE, M.P. (2007):** *El Liderazgo Estudiantil en la Universidad de Granada Desde una Perspectiva de Género*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- CAMACHO, C., MARY, P. & PADRÓN, M. (2002):** *Satisfacción del Profesorado y Violencia Escolar*. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5 (1), pp. 1 – 6.
- CAMPBELL, P. B. (1982):** *Job Satisfaction: Antecedents and Associations*. Tesis Doctoral Inédita. Ohio State University.
- CANALES, M. & PEINADO, A. (1999):** *Grupos de Discusión*. En DELGADO SÁNCHEZ, J.A. & GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (Coords.) (1999): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis. Madrid.
- CANES GARRIDO, F. (1993):** *Las Misiones Pedagógicas: Educación y Tiempo Libre en la Segunda República*. En Revista Complutense de Educación, 4 (1), pp. 147 – 168.
- CANO GARCÍA, F.J., RODRÍGUEZ FRANCO, L., GARCÍA MARTÍNEZ, J. & ANTUÑA BELLERÍN, M.A. (2005):** *Introducción a la Psicología de la Personalidad Aplicada a las Ciencias de la Educación: Marco Teórico*. Eduforma. Madrid.
- CANTÓN MAYO, I. (2004):** *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- CANTÓN MAYO, I. (1996):** *La Calidad Total de los Centros Educativos*. En CANTÓN MAYO, I. (Coord.) (1996): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Oikos – Tau. Barcelona.
- CARBONELL, J. (1996):** *La Escuela: Entre la Utopía y la Realidad*. Eumo – Octaedro. Barcelona.
- CARBONELL, J. (1994):** *El C.R.I.E.T. de Alcorisa*. En Cuadernos de Pedagogía, 225.
- CARDA ROS, R.M. & LARROSA MARTÍNEZ, F. (2012):** *La Organización del Centro Educativo: Manual Para Maestros*. Editorial Club Universitario. Alicante.
- CARDONA, J. & ZAPATA, M., (2003):** *Modelos de Evaluación de Calidad de los Programas de Formación Profesional*. En Contaduría Universidad de Antioquia, 42, pp. 39 - 71.
- CARDONA MOLTÓ, M.C. (2002):** *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. EOS. Madrid
- CARIDE GÓMEZ, J.A. (1984):** *La Escuela Rural: Re-creación de una Identidad en Crisis*. En Cuadernos de Pedagogía, 112.
- CARMENA, G. & REGIDOR, J.G. (1984):** *La Escuela en el Medio Rural*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- CARMENA, G. & REGIDOR, J.G. (1981):** *La Política Educativa y la Escuela Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 79.
- CARTAGENA, J.I. (1984):** *El Programa del M.E.C.* En Cuadernos de Pedagogía, 117.
- CASAS GARCÍA, L.M. & LUENGO GONZÁLEZ, R. (2009):** *La Escuela y el Maestro Como Instituciones Sociales en Extremadura a Finales del Antiguo Régimen*. En BORDÓN: Revista de Pedagogía, 61 (1), 131 – 152.
- CASTELLS, M. (1997):** *La Era de la Información*. Alianza. Madrid
- CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J. (2003):** *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Pearson. Madrid.

- CHACÓN MEDINA, A. (2003):** *Teoría y Práctica de las Nuevas Tecnologías en la Formación de Maestros*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- CHACÓN MEDINA, A. (2002):** *La Red AVERROES: un Instrumento Institucional Para la Introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Centros no Universitarios*. En A.A.V.V. (Coords.) (2002): *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Praxis. Barcelona.
- CHACÓN MEDINA, A. (2000):** *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Medio Rural Andaluz*. Material Multicopiado. Universidad de Granada.
- CHACÓN MEDINA, A., GONZÁLEZ MARTÍN, A., QUEROL PUERTAS, J. & SÁNCHEZ GARROTE, L. (2002a):** *Hacia una Educación Integral Como Modelo Organizativo de la Escuela Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1113 – 1118. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- CHACÓN MEDINA, A., GONZÁLEZ MARTÍN, A., QUEROL PUERTAS, J. & SÁNCHEZ GARROTE, L. (2002b):** *La Escuela en el Medio Rural: Alternativas Para un Servicio Educativo de Calidad*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1119 – 1124. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- CHAN, D.W. (2003):** *Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong*. En Journal of Youth and Adolescence, 32 (6), pp. 409 – 418.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990):** *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla. Madrid.
- COLÁS BRAVO, P. (2001):** *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Psicopedagogía*. En BUENDÍA EISMAN, L ET AL. (Coords.) (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. pp. 119 – 155. McGraw – Hill. Madrid.
- COLÁS BRAVO, M.P. & BUENDÍA EISMAN, L. (1994):** *Investigación Educativa*. Ediciones Alfar. Sevilla.
- COLCLOUGH, C. ET AL. (2005):** *El Imperativo de la Calidad: Informe de Seguimiento de la E.P.T. en el Mundo*. UNESCO. París.
- CONNELL, R.W. (1997):** *Escuelas y Justicia Social*. Ediciones Morata. Madrid.
- CONNER, J.M. & NELSON, E.C. (1999):** *Neonatal Intensive Care: Satisfaction Measured From a Parent's Perspective*. En American Academy of Pediatrics, 103 (1), pp. 336 – 352.
- CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN (2010):** *Proyecto Escuela 2.0*. Asturias. Editorial Pimiento. Gijón.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003):** *Orden de 27 de Marzo de 2003, por la que se Regula la Convocatoria de Selección de Proyectos Educativos de Centro Para la Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Práctica Docente*. En B.O.J.A. nº 65 de 4 de Abril de 2003. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1999):** *Ley 9 / 1999 de 18 de Noviembre de Solidaridad en la Educación*. En B.O.J.A. nº 140 de 2 de Diciembre de 1999. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990a):** *Resolución de 27 de Julio de 1990, de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, Sobre Organización y Funcionamiento de los Centros de Actuación Educativa Preferente de la Comunidad Autónoma Andaluza Para el Curso Escolar 1990 / 91*. En B.O.J.A. nº 69 de 14 de Agosto de 1990. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990b):** *Orden de 14 de Abril de 1990 por la que se Regula la Creación de Zonas Educativas a los Efectos Previstos en el Real Decreto 895 / 89 de 14 de Julio por el que se Regula la Provisión de Puestos de Trabajo en Centros Públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial*. En B.O.J.A. nº 33 de 24 de Abril de 1990. Junta de Andalucía. Sevilla.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989):** *Resolución de 1 de Septiembre de 1989, de la Dirección General de Educación Compensatoria y Promoción Educativa, Sobre Organización y Funcionamiento de los Centros de Actuación Educativa Preferente en Zonas Urbanas y Rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza.* En B.O.J.A. nº 73 de 19 de Septiembre de 1989. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988a):** *Orden de 26 de Abril de 1988 por la que se Constituyen Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma de Andalucía.* En B.O.J.A. nº 36 de 6 de Mayo de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988b):** *Orden de 26 de Abril de 1988 por la que se Regulan los Centros de Actuación Educativa Preferente.* En B.O.J.A. nº 36 de 6 de Mayo de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988c):** *Orden de 15 de Abril de 1988 por la que se Desarrolla el Decreto Sobre Constitución de Colegios Públicos Rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y Otras Medidas del Plan de Actuación Para la Escuela Rural Andaluza.* En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988d):** *Decreto 99 / 1988 de 10 de Marzo por el que se Determinan las Zonas de Actuación Educativa Preferente en la Comunidad Autónoma Andaluza.* En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988e):** *Decreto 29 / 1988 de 10 de Febrero Sobre Constitución de los Colegios Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza.* En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988f):** *Decreto 49 / 1988 de 24 de Febrero por el que se Regulan los Puestos de Trabajo de Carácter Singular de Personal Docente.* En B.O.J.A. nº 33 de 26 de Abril de 1988. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1984):** *Decreto 207 / 1984 de 17 de Julio de Educación Compensatoria en Zonas Rurales.* En B.O.J.A. nº 74 de 7 de Agosto de 1984. Junta de Andalucía. Sevilla.
- COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. (1986):** *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa.* Morata. Madrid.
- CORBETTA, P. (2003):** *Metodología y Técnicas de Investigación Social.* McGraw-Hill. Madrid.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2005):** *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos.* DaVinci Continental. Barcelona.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2002a):** *La Escuela Rural. Elementos de su Organización.* CISS – PRAXIS. Andalucía.
- CORCHÓN ALVAREZ, E. (2002b):** *La Escuela Rural Hacia la Sociedad del Conocimiento.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural.* Volumen I, pp. 71 – 104. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2001):** *La Escuela Rural Andaluza.* Junta de Andalucía. Granada.
- CORCHON ALVAREZ, E. (2000):** *La Escuela Rural: Pasado, Presente y Perspectivas de Futuro.* Oikos – Tau. Barcelona
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (1997):** *Estudio Evaluativo de la Escuela Rural Andaluza.* Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F. (2004):** *Proyecciones de Futuro de la Escuela Rural Andaluza.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2004): *Praxis Organizativa de las Redes de Aprendizaje.* Volumen II. pp. 91 – 98. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. & RASO SÁNCHEZ, F. (2002):** *La Escuela Rural del Siglo XXI: La Educación del Nuevo Milenio.* En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural.* Volumen II, pp. 1095 – 1100. Grupo Editorial Universitario. Granada.

- CORCHÓN ÁLVAREZ, E., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A. (2013):** *Análisis Histórico – Legislativo de la Organización de la Escuela Rural Española en el Período (1857 – 2012)*. En Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 31 (3).
- CRUZ, J., JIMÉNEZ, E. & GUTIÉRREZ, L. (2007):** *Estrategias de Mejora del Prácticum II en Escuelas Rurales en la Formación del Profesorado*. En CID, A. ET AL. (Coords.) (2007): *Buenas Prácticas en el Prácticum*. POIO. Pontevedra.
- CUEVAS LÓPEZ, M. (2003):** *La Dirección Como Factor de Calidad de las Instituciones de Formación: Una Investigación en el Contexto Multicultural de Ceuta*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Escuela y Exclusión Social: Los Nuevos Procesos de Institucionalización de la Educación*. pp. 83 – 108. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- DAVIDSON, J. (1970):** *Outdoor Recreation Surveys: The Design And Use Of Questionnaires For Site Surveys*. Countryside Commision. Londres.
- DE LA VILLA MORAL JIMÉNEZ, M. (2004):** *Jóvenes y Actitudes Ante la Enseñanza e Insatisfacción Institucional Hacia el Ámbito Académico*. En TABANQUE, 18. pp. 219 – 236.
- DE MADARIAGA, S. (1964):** *España*. Ediciones Sudamérica. Buenos Aires.
- DE MIGUEL DÍAZ, M., (1997a):** *La Evaluación de los Centros Educativos*. En SALMERÓN PÉREZ, H. (Coord.) (1997): *Evaluación Educativa: Teoría, Metodología y Aplicaciones en Áreas de Conocimiento*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1997b):** *La Evaluación de los Centros Educativos: Una Aproximación a un Enfoque Sistemico*. En Revista de Investigación Educativa, 15 (2), pp. 145 – 178.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1989):** *La Investigación – Acción: Un Paradigma Para el Trabajo Social*. En Actas del I Congreso de Investigación en ASC. U.N.E.D. Madrid.
- DE PABLOS PONS, J. (2010):** *Políticas Educativas y la Integración de las T.I.C. a Través de Buenas Prácticas Docentes*. En DE PABLOS PONS, J., AREA MOREIRA, M., VALVERDE BERROCOSO, J. & CORREA GOROSPE, J.M. (2010): *Políticas Educativas y Buenas Prácticas con T.I.C.* pp. 21 – 42. Graó. Barcelona.
- DEL CID, A., MÉNDEZ, R. & SANDOVAL, F. (2007):** *Investigación: Fundamentos y Metodología*. Pearson. México.
- DEL MORAL PÉREZ, M.E. & VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. (2011):** *Digitalización de las Escuelas Rurales Asturianas: Maestros Rurales 2.0 y Desarrollo Local*. En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), pp. 110 - 123.
- DENZIN, N.K. (1970):** *The Research Act In Sociology: A Theoretical Introduction To Sociological Methods*. The Butterworth Group. Londres.
- DÍEZ PRIETO, M.P. (1989):** *El Profesor de E.G.B. en el Medio Rural*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- DINHAM, S. & SCOTT, C. (2000):** *Moving Into the Third, Outer Domain of Teacher Satisfaction*. En Journal of Educational Administration, 38(4), pp. 379 - 396.
- DRIS MOHAND, Y. (2012):** *Satisfacción del Alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la Universidad de Granada*. Proyecto de Tesis Doctoral Inédito. Universidad de Granada.
- EDMONDS, R. (1981):** *Making Public Schools Effective*. En Social Policy, 12 (2), pp. 56 – 60.
- ELBOJ SASO, C. (2000):** *Educación Igualitaria de Personas Adultas en Zonas Rurales en la Sociedad de la Información*. En Revista de Educación, 322, pp. 59 – 68.
- ELIZONDO ELIZONDO, J. (2008):** *La Satisfacción del Paciente con el Servicio Odontológico en la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

- ENCISO, N. (2001):** *La Escuela Rural: Un Enfoque Hacia el Cambio*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Volumen II. pp. 1141 – 1145. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS (1993):** *Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública*. C.I.D.E. Madrid.
- FERNÁNDEZ, C. (1976):** *Política Educativa Rural y Escuela Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 2.
- FERNÁNDEZ CUESTA, C. & FUENTES GARCÍA, F. (1999):** *Curso de Estadística Descriptiva*. Ariel. Barcelona.
- FERNÁNDEZ OLIVERAS, M.P. (2007):** *Formación Tecnológica y Científica Innovadora*. En CAMPOS LUANCO, M.L. ET AL. (Coords.) (2007): *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada.
- FERNÁNDEZ RICO, J.E., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S., ALVAREZ SUÁREZ, A. & MARTINEZ CAMBLOR, P. (2007):** *Éxito Académico y Satisfacción de Estudiantes con la Enseñanza Universitaria*. En RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 13 (2).
- FEU GELIS, J. (2004):** *La Escuela Rural en España: Apuntes Sobre las Potencialidades Pedagógicas, Relacionales y Humanas de la Misma*. En Revista Digital E - RURAL: Educación, Cultura y Desarrollo Rural, 2 (3).
- FEU GELIS, J. (1998):** *La Transformació del Món Rural: El Sentit de L'Escola Rural en un Món que es Desruralitza*. En Temps d'Educació, 20.
- FLICK, U. (2007):** *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata. Madrid.
- FOX, D. (1981):** *El Proceso de Investigación en Educación*. EUNSA. Pamplona.
- FREIRE, P. (1980):** *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1976):** *Ação Cultural Para A Liberdade*. Paz E Terra. Rio De Janeiro.
- FREIRE, P. (1975):** *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Zero. Madrid.
- FREY, J.H. & FONTANA, A. (1991):** *The Group Interview in Social Research*. En The Social Science Journal, 28 (2). pp. 175 – 187.
- FRÍAS AZCÁRATE, R. (2006):** *Estudio de Satisfacción del Profesorado en la Universidad Pública Española*. En EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 11, pp. 175 – 201.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2002):** *Estrategias Colaborativas Para la Mejora Organizativa de la Escuela Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 125 – 156. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- GALLARDO GIL, M. (2011):** *La Escuela de Contexto Rural: ¿De la Diferencia a la Desigualdad?*. En Revista Iberoamericana de Educación, 55 (5), pp. 1 – 10.
- GALLARDO GIL, M. (2007):** *Recursos Clásicos y Tecnologías de Futuro: El Profesorado Ante las T.I.C. en Escuelas de Contexto Rural. Dos Estudios de Caso*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Málaga.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. & MOYA PULIDO, R.A. (1994):** *Antropología de la Educación: El Estudio de la Transmisión – Adquisición de la Cultura*. Eudema. Madrid.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, F. (2009):** *Nativos Interactivos. Los Adolescentes y sus Pantallas: Reflexiones Educativas*. Foro Generaciones Interactivas. Madrid.
- GARCÍA RUIZ, A.L. & LICERAS RUIZ, A. (1993):** *Aproximación Didáctica al Estudio del Medio Rural*. Impredisur. Granada.

- GARCÍA VALCÁRCEL, A.M. ET AL. (1991):** *Elementos Para un Análisis Evaluativo de la Universidad. El Caso de la Universidad de Cantabria.* En A.A.V.V. (1991): *Actas de las Jornadas Sobre Investigación Educativa Sobre la Universidad.* C.I.D.E. Madrid.
- GENTO PALACIOS, S. (1996):** *El Liderazgo Pedagógico Para la Calidad Educativa.* En PÉREZ, M. & RUIZ, J. (Coords.) (1996): *Factores que Favorecen la Calidad Educativa.* Universidad de Jaén. Jaén.
- GENTO PALACIOS, S. & VIVAS GARCÍA, M. (2003):** *El S.E.U.E: Un Instrumento Para Conocer la Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación.* En *Acción Pedagógica*, 12 (2), pp. 16 – 27.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1978):** *Les Enquêtes Sociologiques: Théories et Pratiques.* Armand – Colin. París.
- GIBSON, M., JAMES, J.M. & DONNELLY, J.H. (1996):** *Organizational Behavior, Structure, Processes.* Binarupa. Jakarta.
- GIL FLORES, J. (1993):** *La Metodología de Investigación Mediante Grupos de Discusión.* En *Enseñanza & Teaching*, 11. pp. 199 – 214.
- GIROUX, H. (1987):** *Escola Crítica E Política Cultural.* Correz. Sao Paulo.
- GIROUX, H. (1986):** *Teoría Crítica E Resistência Em Educação.* Vozes. Petrópolis.
- GIROUX, H. (1983):** *Pedagogía Radical. Subsidios.* Correz. Sao Paulo.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988):** *Etnografía y Diseño Cualitativo de Investigación Educativa.* Morata. Madrid.
- GOLEMAN, D. (2004):** *Inteligencia Social: La Nueva Ciencia de las Relaciones Humanas.* Kairós. Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1998):** *La Práctica de la Inteligencia Emocional.* Kairós. Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1995):** *Inteligencia Emocional.* Kairós. Barcelona.
- GÓMEZ – PERESMITRÉ, G. & REIDL, L. (2013):** *Metodología de Investigación en Ciencias Sociales.* Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.). México.
- GONZÁLEZ RUCANDIO, V. (2011):** *Crónica de las Misiones Pedagógicas en Cantabria.* En *Cabás*, 6, pp. 1 – 22.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, J.L. (2002):** *El Sur de la Provincia de Ávila: Tierra de Misiones Pedagógicas.* En *Tabanque: Revista Pedagógica*, 16, pp. 255 – 273.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1991):** *Los Recursos Humanos en las Universidades y su Relación con la Calidad de la Enseñanza.* En A.A.V.V. (1991): *Actas del I Congreso de Internacional Sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria.* Universidad de Cádiz. Cádiz.
- GORDILLO, M.V. (1988):** *La Satisfacción Profesional del Profesorado: Consecuencias Para la Orientación Educativa.* En VILLA, A. (Coord.) (1988): *Perspectivas y Problemas de la Función Docente. II Congreso Mundial Vasco.* pp. 259-266. Narcea. Madrid.
- GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1993):** *Chequeo a la Escuela Rural: Una Mirada al Futuro.* En *Cuadernos de Pedagogía*, 214.
- GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1984):** *¿Cuál es el Futuro de la Escuela Rural?. Hacia un Subsistema Específico de Educación Rural.* En *Cuadernos de Pedagogía*, 114.
- GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1981):** *Los Costes de las Concentraciones Escolares.* En *Cuadernos de Pedagogía*, 79.
- GRIFFITHS, J.R., JOHNSON, F. & HARTLEY, R.J. (2007):** *User Satisfaction as a Measure of System Performance.* En *Journal of Librarianship and Information Science*, 39 (3), pp. 142 - 152
- GRIGNON, C. & PASSERON, J.C. (1992):** *Lo Culto y lo Popular: Miserabilismo y Populismo en Sociología y en Literatura.* Endymion. Madrid.

- GUIL BOZAL, R. & GIL – OLARTE MÁRQUEZ, P. (2007):** *Inteligencia Emocional y Educación: Desarrollo de Competencias Socioemocionales*. En MESTRE NAVAS, J.M. & FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (Coords.) (2007): *Manual de Inteligencia Emocional*, pp. 189 – 215. Pirámide. Madrid.
- HAGEDORN, L. (2000):** *New Directions for Institutional Research: What Contributes to Job Satisfaction Among Faculty and Staff*. Jossey - Bass. San Francisco.
- HAGGBLOOM, S.J. (2002):** *The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century*. En Review of General Psychology, 6 (2). pp. 139 – 152.
- HAWORTH, J.G. & CONRAD, C.F. (1996):** *Reenfoque de la Evaluación de Calidad en Relación con el Aprendizaje de los Estudiantes*. En New Directions For Institutional Research, 92, pp. 50 – 60.
- HERNÁNDEZ, A.J. (1991):** *Interacción de Elementos que Conducen a Establecer Indicadores Sintéticos de Calidad en la Enseñanza Universitaria*. En A.A.V.V. (1991): *Actas de las I Jornadas Internacionales Sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. pp. 219 – 224. I.C.E. de la Universidad de Cádiz. Cádiz.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2006):** *Metodología de la Investigación*. McGraw - Hill Interamericana. México.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2001):** *Conceptualización del Proceso de la Investigación Educativa*. En BUENDIA EISMAN, L. ET AL. (Coords.) (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. pp. 2 – 60. McGraw – Hill. Madrid.
- HERNÁNDEZ SALAZAR, P. (2011):** *La Importancia de la Satisfacción del Usuario*. En Documentación de las Ciencias de la Información, 34, pp. 349 – 368.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B. (1967):** *The Motivation to Work*. Wiley. Nueva York.
- HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & CÁCERES RECHE, M.P. (2009):** *The Pilot Experience Of European Space For Higher Education In The Faculty Of Educational Sciences Of Granada: Research, Experimentation And Learning Improvement*. En The International Journal Of Learning, 16 (9). pp. 247 – 259.
- HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A. (2010a):** *Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas Para un Desarrollo de Calidad*. En REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (1). pp. 80 – 105.
- HINOJO LUCENA, F.J., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A. (2010b):** *Análisis del Nivel de Satisfacción Docente en los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) de la Provincia de Granada Respecto al Papel de las T.I.C. en el Aula*. En Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 221 (1). pp. 33 – 60.
- HOINVILLE, G. & JOWELL, R. (1978):** *Survey Research Practice*. Heinemann. Londres.
- HUSEN, T. (1988):** *Nuevo Análisis de la Sociedad del Aprendizaje*. Paidós. Madrid.
- IZQUIERDO RUS, T. (2005):** *Actitudes Hacia el Trabajo de los Desempleados Mayores de 45 Años*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- JARÁIZ GULÍAS, E. (2011):** *La Gestión Sanitaria Orientada al Ciudadano: Factores Explicativos de la Satisfacción Ciudadana en la Sanidad Gallega*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (1993):** *Chequeo a La Escuela Rural: Una Escuela Desahuciada*. En Cuadernos de Pedagogía, 214.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (1987):** *La Escuela Rural: Entre el Olvido y la Esperanza*. En Cuadernos de Pedagogía, 151.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (1983):** *La Escuela Unitaria*. Laia. Barcelona.

- JUSTICIA JUSTICIA, E.L. & JUSTICIA JUSTICIA, L.M. (2002):** *Satisfacción Profesional de un Equipo Directivo: Un Estudio de Casos*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1079 – 1082. Grupo Editorial Universitario. Granada
- KERLINGER, F. (1991):** *Investigación del Comportamiento*. McGraw - Hill. México.
- KOETTING, J.R. (1984):** *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. En National Convention of Association for Educational Communications and Technology. U.S.A.
- KOLITCH, E. & DEAN, A.U. (1999):** *Valoración de la Enseñanza por los Estudiantes en Estados Unidos. Supuestos Ocultos y Concepciones Erróneas Acerca de una Buena Enseñanza*. En Studies In Higher Education, 24 (1). pp. 27 – 42.
- KRIPPENDORFF, K. (1990):** *Metodología de Análisis de Contenido: Teoría y Práctica*. Paidós. Barcelona.
- KRUEGER, R.A. (1991):** *El Grupo de Discusión: Guía Práctica Para la Investigación Aplicada*. Pirámide. Madrid.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (2003):** *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Experiencia. Barcelona.
- LEGA, L. ET AL. (1997):** *Teoría y Práctica de la Terapia Racional Emotivo – Conductual*. Siglo XXI. Madrid.
- LEMAITRE, M. (2004):** *Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad: Respuesta a los Desafíos del Cambio en la Educación Superior*. En Revista Calidad en Educación, 21.
- LOCKE, E. A. (1976):** *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. En DUNNETTE, M.D., (Ed.) (1976): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Rand McNally. Chicago.
- LÓPEZ COBO, A. (2007):** *Por Caminos de Piedra, Charcos y Olvido: Repertorios de la Cultura Universal. Las Misiones Pedagógicas de la II República Española*. En Pandora: Revue D'Etudes Hispaniques, 7, pp. 83 – 98.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994):** *La Gestión de Calidad en Educación*. La Muralla. Madrid.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2008):** *Las Emociones en la Educación*. Morata. Madrid.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N. & SOLA MARTÍNEZ, T. (2005):** *Orientación Escolar y Tutoría*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- LÓPEZ – ARANGUREN, E. (1986):** *El Análisis de Contenido: El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Alianza. Madrid.
- LORENZO DELGADO, M. (2002):** *El Liderazgo Ético en las Instituciones de Formación de Ámbito Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 33 – 56. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- LUCCA, N. & BERRÍOS, R. (2003):** *Investigación Cualitativa: Fundamentos, Diseños y Estrategias*. S.M. Colombia.
- MACKENZIE, D.E. (1983):** *Research For School Improvement: An Appraisal Of Some Recent Trends*. En Educational Researcher, 12 (4).
- MAGEN, Z. (1985):** *Cross – Cultural Personality Correlates of Intensity and Content Category of Positive Experiences*. En Journal of Personality and Social Psychologist, 49 (6), pp. 1631 – 1642.
- MAÍLLO, A., ET AL. (2008):** *Condiciones de Trabajo y Satisfacción Laboral de los Docentes en las Escuelas Católicas de Madrid*. En Revista de la Sociedad Española de Medicina y Seguridad del Trabajo, 3 (3). pp. 106 – 119.
- MALAGÓN ALMODÓVAR, T. (1995):** *Corrientes del Pensamiento Actual*. Voz de los Sin Voz. Madrid.
- MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D. (2002):** *Nuevos Horizontes en el Desarrollo Rural*. Akal. Madrid.

- MARTÍ BOHIGAS, L. (1976):** *Reforma Agraria y Reforma Educativa*. En Cuadernos de Pedagogía, 2.
- MARTÍN, N. (1991):** *Factores Determinantes de la Calidad de la Educación Universitaria*. En A.A.V.V. (1991): *Actas del I Congreso Internacional Sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria*. pp. 288 - 294. I.C.E. de la Universidad de Cádiz. Cádiz.
- MARTÍN BÁREZ, M. (2002):** *Las Misiones Pedagógicas en Salamanca (1931 – 1936)*. En AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 14, pp. 155 – 176.
- MARTÍN GARCÍA, J.M. ET AL. (2007):** *Innovación y E.E.E.S: La E - Carpeta de Aprendizaje*. En CAMPOS LUANCO, M.L. ET AL. (Coords.) (2007): *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada.
- MARTÍN MOLERO, F. (1991):** *El Método: su Teoría y Práctica*. Dykinson. Madrid.
- MARTÍN – MORENO CERRILLO, Q. (2002):** *Claves Para la Calidad de los Centros Educativos Rurales*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 57 – 70. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- MARTIN - SANCHEZ, E., (1940):** *Origen, Ideas e Historia de la Institución Libre de Enseñanza*. En A.A.V.V. (1940): *Una Poderosa Fuerza Secreta: La Institución Libre de Enseñanza*. pp. 31 – 122. Editorial Española. San Sebastián.
- MARTÍNEZ, F. (2002):** *El Cuestionario. Un Instrumento Para la Investigación en las Ciencias Sociales*. Laertes. Barcelona.
- MARTÍNEZ ORDÓÑEZ, Y., PAREJA CUENCA, R. & TALLÓN CARMONA, F. (2002):** *Aspectos Organizativos de Dos Contextos Rurales*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1057 – 1063. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. & BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2011):** *Globalización, Nuevas Ruralidades y Escuelas*. En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), pp. 4 – 12.
- MARTÍNEZ RUS, A. (2010):** *María Moliner y las Bibliotecas Públicas: Un Compromiso con la Democracia Republicana y la Difusión de la Cultura*. En M.E.I: Métodos de Información, 1 (1), pp. 5 – 24.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2007):** *La Sociedad de la Información. La Tecnología Desde el Campo de Estudios CTS*. En CABERO ALMENARA, J. (Coord.) (2007): *Tecnología Educativa*. McGraw – Hill. Madrid.
- MASJUAN, J.M., TROIANO, H. & ELÍAS, M. (2007):** *Los Factores de Éxito de las Universidades Europeas en el Proceso de Incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la Experiencia de una Universidad Catalana*. En Educar, 40, pp. 49 – 67.
- MCCLELLAND, D.C. (1965):** *Toward a Theory of Motive Acquisition*. En American Psychologist, 20.
- MCMILLAN, J. (1996):** *Educational Research: Fundamentals For The Consumer*. Harper Collins College Publishers. Nueva York.
- MEJÍAS, A. & MARTÍNEZ, D. (2009):** *Desarrollo de un Instrumento Para Medir la Satisfacción Estudiantil*. En Revista Docencia Universitaria, 10 (2).
- MIDDLEHURST, R. & BARNETT, R. (1999):** *Cambios en los Cursos: La Organización del Conocimiento y la Cultura Académica*. En Managing The University Curriculum Society For Research Into Higher Education. Open University Press. Buckingham.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013):** *Ley Orgánica 8 / 2013 de 9 de Diciembre Para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.)*. En B.O.E. nº 295 de 10 de Diciembre de 2013. Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012):** *Anteproyecto de Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002):** *Ley 10 / 2002 de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.)*. En B.O.E. nº 307 de 24 de Diciembre de 2002. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001):** *Ley Orgánica 6 / 2001 de 21 de Diciembre de Universidades (L.O.U.)*. En B.O.E. nº 307 de 24 de Diciembre de 2001. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1967):** *Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 Modificada por Ley de 21 de Diciembre de 1966. Texto Refundido por Decreto de 2 de Febrero de 1967*. En B.O.E. de 13 de Febrero de 1967. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1945):** *Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945*. En B.O.E. de 18 de Julio de 1945, nº 199. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007):** *Ley Orgánica 4 / 2007 de 12 de Abril por la que se Modifica la Ley Orgánica 6 / 2001 de 21 de Diciembre de Universidades (L.O.U.)*. En B.O.E. nº 89 de 13 de Abril de 2007. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006):** *Ley Orgánica 2 / 2006 de 3 de Mayo, de Educación (L.O.E.)*. En B.O.E. nº 106 de 4 de Mayo de 2006. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005):** *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 30 de Marzo de 2005*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004):** *Una Educación de Calidad Para Todos y Entre Todos. Propuesta a Debate*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995):** *Ley Orgánica 9 / 1995 de 20 de Noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.)*. En B.O.E. de 21 de Noviembre de 1995. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990):** *Ley 1 / 1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)*. En B.O.E. de 4 de Octubre de 1990. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986):** *Real Decreto 2731 / 1986 de 24 de Diciembre Sobre Constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*. En B.O.E. nº 8 de 9 de Enero de 1987. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985):** *Ley Orgánica 8 / 1985 de 3 de Octubre, Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.)*. En B.O.E. nº 159 de 4 de Julio de 1985. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1983):** *Real Decreto 1174/83 de 27 de Abril Sobre Educación Compensatoria*. En B.O.E. nº 112 de 11 de Mayo de 1983. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1972):** *Orden de 17 de Junio de 1972 de Regulación de los Cursos de Especialización del Profesorado que ha de Impartir el Sexto Curso de E.G.B.* En B.O.E. de 1 de Julio de 1972. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970):** *Ley 14 / 1970 de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (L.G.E.)*. En B.O.E. de 6 de Agosto de 1970. Madrid.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1857):** *Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857*. Colección Legislativa de España. Tomo LXXIII. pp. 256 – 305. Madrid.
- MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (1983):** *Real Decreto 3936/1982 de 29 de Diciembre Sobre Traspaso de Funciones y Servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en Materia de Educación*. En B.O.E. nº 19 de 22 de Enero de 1983. Madrid.

- MIRA, J.J., & ARANAZ, J. (2000):** *La Satisfacción del Paciente Como una Medida del Resultado de la Atención Sanitaria*. En *Medicina Clínica*, 114, pp. 26 – 33.
- MIRA, J.J., ARANAZ, J., LORENZO, S., RODRÍGUEZ - MARÍN, J. & MOYANO, S. (2001):** *Evolución de la Calidad Percibida por los Pacientes de dos Hospitales Públicos*. En *Psicothema*, 13, pp. 581 - 585.
- MORENO, J. ET AL. (1991):** *Calidad de la Enseñanza: Una Perspectiva Social*. En A.A.V.V. (1991): *Actas de las I Jornadas Internacionales Sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. pp. 219 – 224. I.C.E. de la Universidad de Cádiz. Cádiz.
- MORIN, E. (2002):** *Educación en la Era Planetaria: El Pensamiento Complejo Como Método de Aprendizaje en el Error y la Incertidumbre Humana*. IIPC – UNESCO. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- MUÑOZ ADÁNEZ, A. (1990):** *Satisfacción e Insatisfacción en el Trabajo*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- NOGUERA JUÁREZ, M.P. & PEÑA PÉREZ, C.M. (2002):** *Internet Como Medio de Comunicación en la Escuela Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen II, pp. 1407 – 1415. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- OLEA BRAVO, E. A. (2009):** *Análisis del Grado de Satisfacción de los Estudiantes de la Carrera de Ingeniería en Construcción*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Valdivia.
- ORLYK, Y. (2000):** *Calidad de la Educación en Ciencias (I)*. En *Revista de Educación en Ciencias*, 1 (2), pp. 72 – 73.
- ORTEGA, M.A. (1995):** *La Parienta Pobre. Significante y Significados de la Escuela Rural*. Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid.
- ORTEGA CARRILLO, J.A. (2009):** *La Formación Para el Ejercicio de la Función Docente en la Sociedad del Conocimiento: El Papel Impulsor de la UNESCO*. En MEDINA RIVILLA, A., SEVILLANO GARCÍA, M.L. & DE LA TORRE DE LA TORRE, S. (Coords.) (2009): *Una Universidad Para el Siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Una Mirada Transdisciplinar, Ecoformadora e Intercultural*. Universitas. Madrid.
- ORTEGA CARRILLO, J.A., CHACÓN MEDINA, A. & ROMERO BARRIGA, J.F. (1999):** *La Red Telemática Andaluza AVERROES: Utilidades Curriculares y Organizativas de la Enseñanza Virtual*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (1999): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en Contextos Interculturales*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- OTERO URTAZA, E.M. (2009):** *La Recuperación de la Memoria Gozosa: Lo que Descubre el Archivo Fotográfico de las Misiones Pedagógicas*. En BERRUEZO ALBÉNIZ, M.R. & CONEJERO LÓPEZ, S. (Coords.) (2009): *El Largo Camino Hacia una Educación Inclusiva: La Educación Especial y Social del Siglo XIX a Nuestros Días. XV Coloquio de Historia de la Educación*. Volumen II. pp. 745 – 754. EUNSA. Pamplona.
- PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (1995):** *Satisfacción Profesional del Profesorado*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de La Laguna.
- PALOMARES RUIZ, A. (2009):** *El Nuevo Modelo Docente en el Paradigma Formativo Centrado en el Alumnado*. En *Enseñanza & Teaching*, 27 (2). pp. 45 – 75.
- PARDO, A., & RUIZ, M. (2002):** *S.P.S.S: Guía Para el Análisis de Datos*. McGraw-Hill. Madrid.
- PASCUAL SEVILLANO, M.A. (2009):** *Pensamiento Intercultural en la Sociedad del Conocimiento*. En MEDINA RIVILLA, A., SEVILLANO GARCÍA, M.L. & DE LA TORRE DE LA TORRE, S. (Coords.) (2009): *Una Universidad Para el Siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Una Mirada Transdisciplinar, Ecoformadora e Intercultural*. Universitas. Madrid.
- PELECHANO, V. (2000):** *Psicología Sistemática de la Personalidad*. Ariel. Barcelona.
- PELECHANO, V. (1996):** *Psicología de la Personalidad I: Teorías*. Ariel. Barcelona.

- PELECHANO, V. (1993):** *Personalidad: Un Enfoque Histórico - Conceptual*. Promolibro. Valencia.
- PÉREZ LUPIÓN, M.D. & RASO SÁNCHEZ, F. (2002):** *Algunas Reflexiones Sobre la Exclusión Discente en el Entramado Universitario*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Escuela y Exclusión Social: Los Nuevos Procesos de Institucionalización de la Educación*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- PÉREZ SERRANO, M.G. (1994):** *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. La Muralla. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, M.G. (1990):** *Investigación – Acción: Aplicaciones al Campo Social y Educativo*. Dykinson. Madrid.
- PERIE, M.Y. & BAKER, D. P. (1997):** *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. National Center for Education Statistics. Washington.
- PERRENOUD, P. (2004):** *Diez Nuevas Competencias Para Enseñar*. Graó. Barcelona.
- POPKEWITZ, T. (1988):** *Paradigma e Ideología en la Investigación Educativa*. Mondatori. Madrid.
- PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁNCHEZ, C. & BERMEJO, R. (2008):** *Inteligencia Emocional y Alta Habilidad*. En Revista Española de Pedagogía, 240, pp. 241 – 260.
- PUNNIE, Y. (2007):** *Learning Spaces: An I.C.T. – Enabled Model of Future Learning in the Knowledge – Based Society*. En European Journal Of Education, 42 (2).
- RAGIN, C.C. (2007):** *La Construcción de la Investigación Social: Introducción a los Métodos y a su Diversidad*. SAGE. Bogotá.
- RAMSDEN, P. (1998):** *Conducción y Administración de una Universidad Efectiva*. En Higher Education & Development, 17 (3).
- RASO SÁNCHEZ, F. (2012):** *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C): Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- RASO SÁNCHEZ, F. (2009):** *Reenfoques Estructurales del Prácticum Para el Desarrollo de la Docencia en Contextos Rurales*. En OLMEDO MORENO, E.M. & JEREZ HERNÁNDEZ, A. (Coords.) (2009): *Innovación y Creatividad en el Nuevo Prácticum Europeo*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- RASO SÁNCHEZ, F. (2007):** *Tratamiento Didáctico – Transversal de los Valores Rurales en la Educación Secundaria: Trazando el Sendero de la Igualdad*. En AZNAR DÍAZ, I. ET AL. (Coords.) (2007): *Transversalidad Educativa y sus Diferentes Manifestaciones*. pp. 568 – 594. Ayuntamiento de Churriana de la Vega. Granada.
- RASO SÁNCHEZ, F. (2001a):** *El Uso Psicopedagógico de las Nuevas Tecnologías en la Formación Permanente del Profesorado*. En AMEZCUA MEMBRILLA, J.A., GONZALEZ GONZALEZ D. & PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F. (Coords.) (2001): *El Psicopedagogo en el Desarrollo Comunitario: La Planificación de los Recursos Humanos*. Volumen II, pp. 161 – 167. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- RASO SÁNCHEZ, F. (2001b):** *Propuestas Para la Implementación de las Nuevas Tecnologías Dentro del Ámbito de la Escuela Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2001): *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Volumen III, pp. 2199 – 2207. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- RASO SÁNCHEZ, F., AZNAR DÍAZ, I. & CÁCERES RECHE, M.P. (2013):** *Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación: Estudio Evaluativo en la Escuela Rural Andaluza (España)*. En PÍXEL – BIT: Revista de Medios y Educación, 44 (1).
- RASO SÁNCHEZ, F., HINOJO LUCENA, M.A., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. & RUIZ PALMERO, J. (2010):** *Integración T.I.C. en el Medio Educativo Rural Andalúz: Un Recorrido Histórico por las Iniciativas de la Administración Pública*. En TRUJILLO TORRES, J.M., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA M.A. (Coords.) (2010):

Posibilidades de Aplicación Educativa de Herramientas Web 2.0 y Cambio Metodológico. Nativola. Granada.

- RASO SÁNCHEZ, F. & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F. (2004):** *La Universidad Española Como Organización que Aprende: Matizando la Calidad de la Enseñanza Superior Desde la Perspectiva Institucional*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2004): *Praxis Organizativa de las Redes de Aprendizaje*. pp. 279 – 286. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2013):** *Diccionario de la Lengua Española (Vigésimo Segunda Edición)*. Real Academia de la Lengua Española. Madrid. (<http://www.rae.es>). Consultado el 28 de Agosto de 2013.
- REYES LÓPEZ, M.L. (2005):** *La Música en Educación Primaria: Una Perspectiva Desde el Maestro Especialista*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- RIOL HERNÁNDEZ, M. (2005):** *Análisis del Modelo Axiológico Para la Formación Cultural de los Estudiantes Universitarios a Partir del Pensamiento de José Martí*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada
- RIVAS, M. (1974):** *Unidades de Periodización del Tiempo Escolar*. En Vida Escolar. Servicio de Publicaciones del M.E.C. pp. 133 – 134. Madrid.
- ROBBINS, S.P. & COULTER, M. (1996):** *Administración*. Prentice – Hall. México.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. & VALLDEORIOLA ROQUET, J. (2009):** *Metodología de la Investigación*. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona
- ROFFÉ GÓMEZ, A. (2007):** *Características de la Evaluación de las Lenguas en el E.E.E.S.* En CAMPOS LUANCO, M.L. ET AL. (Coords.) (2007): *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S.* Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada.
- ROGHMANN, K., HENGST, A. & ZASTOWNY, T. (1979):** *Satisfaction With Medical Care*. En Medical Care, 12, pp. 461 - 477
- ROMAINVILLE, M. (1999):** *Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior*. En Higher Education In Europe, 34 (3).
- RUEDA GARCÍA, M.M. (2003):** *Muestreo I: Teoría, Problemas y Prácticas de Ordenador*. Plácido Cuadros S.L. Granada.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996):** *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- SÁENZ BARRIO, O. (1989):** *Reflexión Sobre unas Relaciones Dificiles: Universidad y Educación de Adultos*. En GERVILLA CASTILLO, M.A. (Coord.) (1989): *El Currículum del Profesor de Adultos*. pp. 57 – 83. Edinford. Málaga.
- SÁENZ BARRIO, O., LORENZO DELGADO, M. ET AL. (1993):** *La Satisfacción del Profesorado Universitario*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.
- SAHNEY, S., BANWET, D.K. & KARUNES, S. (2004):** *Conceptualizing Total Quality Management in Higher Education*. En The TQM Magazine, 16 (2), pp.145 - 159.
- SALES CIGES, A., TRAVER MARTÍ, J.A., MOLINER GARCÍA, M.O. & DOMÉNECH, F. (2008):** *De las Perspectivas Docentes Transmisivas y Constructivas a la Construcción Compartida del Conocimiento: Satisfacción e Implicación Profesional del Profesorado de Secundaria*. En Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 53. pp. 1 – 21.
- SAMANIEGO BONEU, M., (1977):** *La Política Educativa de la Segunda República Durante el Bienio Azañista*. C.S.I.C. Madrid.
- SÁNCHEZ HUETE, J.C. (2007):** *Estadística Básica Aplicada a la Educación*. CCS. Madrid.
- SÁNCHEZ LLAMAS, F.J. (1994):** *Dos Visiones de Educación Popular: El Patronato de Misiones Pedagógicas y las Cátedras Ambulantes*. En Isla de Arriarán: Revista Cultural y Científica, 4, pp. 129 – 140.

- SANTOS GUERRA, M.A. (2007):** *Arqueología de los Sentimientos en la Organización Escolar*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2007): *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento: Homenaje a los Profesores Natividad López Urquizar, Severino Fernández Nares y Francisco Cordón Herrera*. pp. 405 – 451. Adhara. Granada.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2002):** *Mi Querida Escuela Rural: Participar y Construir Mejora Escolar Desde un Contexto Rural*. En LORENZO DELGADO, M. ET AL. (Coords.) (2002): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Volumen I, pp. 105 – 112. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991):** *Profesor / Profesora o el Oficio de Aprendiz. Silencios y Paradojas*. En A.A.V.V. (1991): *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*. I.C.E. de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.
- SANZ ORO, R. (2001):** *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Pirámide. Madrid.
- SARMIENTO, R. & VILCHES, F. (2007):** *Neologismos y Sociedad del Conocimiento*. Ariel. Barcelona.
- SATUÉ OLIVÁN, E. (2000):** *Caldearenas (un Viaje por la Historia de la Escuela y el Magisterio Rural)*. Enrique Satué Oliván. Huesca.
- SAURAS JAIME, P. (1993):** *Chequeo a la Escuela Rural. El Reto Actual de la L.O.G.S.E*. En Cuadernos de Pedagogía, 214.
- SAWIN, F.I. (1970):** *Técnicas Básicas de Evaluación*. Magisterio Español. Madrid.
- SCHARGEL, F. (1997):** *Cómo Transformar la Educación a Través de la Gestión de la Calidad Total*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid.
- SCHEERENS, J. (1990):** *School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning*. En SCHEERENS, J. (Coord.) (1990): *School Effectiveness and School Improvement*. pp. 61 – 80. Swets & Zeitlinger. Lisse.
- SEPÚLVEDA RUIZ, M.P. & GALLARDO GIL, M. (2011):** *La Escuela Rural en una Sociedad Globalizada: Nuevos Caminos Para una Realidad Silenciada*. En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), pp. 142 – 153.
- SHAPIRO, L.E. (1997):** *La Inteligencia Emocional de los Niños: Una Guía Para Padres y Maestros*. Zeta. Bilbao.
- SHI, X., HOLAHAN, P.J. & JIURKAT, M.P. (2004):** *Satisfaction Formation Processes in Library Users: Understanding Multisource Effects*. En The Journal of Academic Librarianship, 30 (2), pp. 122 - 131.
- SHOSTROM, E.L. (1964):** *An Inventory for the Measurement of Self – Actualization*. En Educational and Psychological Measurement, 24. pp. 207 – 218.
- SHULMAN, L.S. (1989):** *Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea*. En WITTROCK, M.C. (1989): *La Investigación en la Enseñanza: Enfoques, Teorías y Métodos*. Paidós. Barcelona.
- SHULTZ, D.P. & SHULTZ, E.S. (2003):** *Teorías de la Personalidad*. Thomson. Madrid.
- SOLA MARTÍNEZ, T., LÓPEZ URQUÍZAR, N. & CÁCERES RECHE, M.P. (2009):** *La Educación Especial en su Enmarque Didáctico y Organizativo*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- SOTO CALDERÓN, R. (2008):** *Procesos de Integración de las Personas con Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Regular en Costa Rica: Una Aproximación Evaluativa*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- SPECTOR, P. (1997):** *Job Satisfaction*. Thousand Oaks. Sage.
- SPITZER, M. (2013):** *Demencia Digital: El Peligro de las Nuevas Tecnologías*. Ediciones B. Barcelona.
- SPITZER, M. (2006):** *Aprendizaje: Neurociencia y la Escuela de la Vida*. Omega. Barcelona.

- SUÁREZ PAZOS, M. & MEMBIELA IGLESIAS, P. (2011):** *Nostalgia por la Escuela Rural en los Recuerdos de sus Antiguos Estudiantes*. En PROFESORADO: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15 (2), pp. 316 – 325.
- SUBIRATS, M. (1983):** *L'Escola Rural a Catalunya*. Estudis Rosa Sensat. Edicions 62. Barcelona.
- SUR, H. ET AL. (2004):** *Patient Satisfaction in Dental Outpatient Clinics in Turkey*. En Croatian Medical Journal, 45 (5), pp. 651 – 654.
- TADEU DA SILVA, T. (2001):** *Espacios de Identidad: Nuevas Visiones Sobre el Currículum*. Octaedro. Barcelona.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2009):** *Núcleos Temáticos, Intenciones y Competencias Docentes y Discentes Ante los Nuevos Planes de Estudio*. En MEDINA RIVILLA, A., SEVILLANO GARCÍA, M.L. & DE LA TORRE DE LA TORRE, S. (Coords.) (2009): *Una Universidad Para el Siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (E.E.E.S.): Una Mirada Transdisciplinar, Ecoformadora e Intercultural*. pp. 93 – 107. Universitas. Madrid
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005):** *La Formación Profesional Superior y el Espacio Europeo de Educación Superior*. En TEJADA, J., NAVÍO, A. & FERNÁNDEZ, E. (Coords.) (2005): *IV Congreso de Formación Para el Trabajo*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999):** *El Formador Ante las T.I.C.: Nuevos Roles y Competencias Profesionales*. En Comunicación y Pedagogía, 158. pp. 17 – 26.
- TEJEDOR, J.C. (2005):** *Niveles de Satisfacción e Insatisfacción Escolar por las Actividades en el Medio Natural en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: Aplicación de la Técnica LadoV*. En Revista Digital Buenos Aires, 10 (85).
- TOBIÁS, A. (2000):** *Valores Humanos y Cultura de Calidad: La Diferencia Competitiva de las Empresas Exitosas del Siglo XXI*. Castillo. México.
- TOLEDO, R., (1940):** *Más Organismos de la República*. En A.A.V.V. (1940): *Una Poderosa Fuerza Secreta: La Institución Libre de Enseñanza*. pp. 213 – 217. Editorial Española. San Sebastián.
- TORRES MARTÍN, C. (2007):** *La Formación Práctica del Alumnado en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. En CAMPOS LUANCO, M.L. ET AL. (Coords.) (2007): *Actas de las Jornadas de Innovación Docente Universitaria en el Marco del E.E.E.S*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada.
- TOUS, J. LL. (1981):** *Cataluña: Invitación al Estudio de la Escuela Rural*. En Cuadernos de Pedagogía, 79.
- TRAVERS, R.M.W. (1979):** *Introducción a la Investigación Educacional*. Paidós. Buenos Aires.
- TRUJILLO TORRES, J.M., RASO SÁNCHEZ, F. & HINOJO LUCENA, M.A. (2009):** *Competencias y Nuevas Estrategias Metodológicas Para Abordar el Espacio Docente Actual*. En Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de L'Educació, 24 (3).
- TSCHOHL, J. & FRANZMEIER, S. (1997):** *Servicio al Cliente: El Arma Secreta de la Empresa que Alcanza la Excelencia*. Pax. México.
- UTTECH, M. (2001):** *Imaginar, Facilitar, Transformar: Una Pedagogía Para el Salón Multigrado y la Escuela Rural*. Paidós. Barcelona.
- VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2003):** *La Preparación del Profesorado Universitario Para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Informe de Investigación. Proyecto EA2003-0040.
- VALENZUELA ROSENZUAIG, H. (2010):** *Los Sistemas de Calidad en las Instituciones Educativas: Tendencias Actuales*. En Revista Digital: La Educación, 4, pp. 1 – 28.
- VILELA, P. (2004):** *La Coordinación Entre Centros Rurales Agrupados en Galicia: Un Modelo de Organización*. En BOIX TOMÁS, R. (Coord.) (2004): *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. pp. 103 – 120. Praxis. Barcelona.

- VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. & DEL MORAL PÉREZ, M.E. (2010):** *Innovaciones Didáctico – Metodológicas en el Contexto Virtual de RURALNET y Satisfacción de los Estudiantes Universitarios*. En REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (5). pp. 70 – 81.
- VILLA, A. & POBLETE, M. (2007):** *Aprendizaje Basado en Competencias: Una Propuesta Para la Evaluación de las Competencias Genéricas*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- VIÑAO FRAGO, A. (1983):** *Las Misiones Pedagógicas en Murcia (1932 – 1934)*. En Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales, 3 (4), pp. 103 – 115.
- VOGT, H. (2004):** *El Usuario es lo Primero: la Satisfacción del Usuario Como Prioridad en la Gestión*. Fundación Bertelsmann. Barcelona.
- WEINERT, B. (1985):** *Manual de Psicología de la Organización*. Herder. Barcelona.
- WOODHOUSE, D. (2004):** *Desarrollo Global del Aseguramiento de la Calidad*. En Revista Calidad en Educación, 21.
- XIRAU, J. (1969):** *Manuel Bartolomé Cossío y la Educación en España*. Ariel. Barcelona.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2003):** *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Narcea. Madrid.
- ZUBIETA, J.C. & SUSINOS, T. (1992):** *Las Satisfacciones e Insatisfacciones de los Enseñantes*. CIDE. Madrid.

BLOQUE IV: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

**CARTA DIRIGIDA A LOS C.P.R.
DE LA PROVINCIA DE
GRANADA SOLICITANDO SU
COLABORACIÓN EN LA
INVESTIGACIÓN**



**Facultad de Educación
de la Universidad Complutense de Madrid**
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Granada, 15 de Enero de 2012

Sr. / a Director / a:

El motivo de la presente es para informarle de que D. Francisco Raso Sánchez, investigador de esta universidad, está realizando en la actualidad un trabajo sobre la satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada en el marco de su segunda tesis doctoral. Este estudio pretende, entre otras finalidades, conocer y producir conocimiento científico y objetivo acerca de la opinión que tienen estos docentes, no sólo del estado de su profesión en la actualidad, sino de la eficacia del sistema organizativo que rige en sus instituciones, así como de las posibilidades de promoción y realización personal de las que gozan en estos momentos de crisis.

Una de las actividades esenciales para el buen desarrollo de tan importante empresa consiste en la pasación de un cuestionario diseñado ad hoc a maestros y tutores de todos los Colegios Públicos Rurales de Granada, para cuyo muestreo el investigador ya ha tomado las medidas pertinentes. Su centro forma parte del conjunto de escuelas rurales seleccionadas para el estudio por lo que, en consecuencia, solicitamos su colaboración y la de todo el profesorado de su centro de cara a su cumplimentación y posterior envío en el sobre franqueado que le remitimos igualmente.

El contexto de esta investigación es la escuela rural granadina, por lo que el desarrollo de esta investigación supone una nueva oportunidad para descifrar y valorar su situación actual, no tanto desde una visión diagnóstica o evaluativa para conocerla estructural y organizativamente, como desde el análisis pedagógico de lo que actualmente ocurre en el seno de sus aulas. Pretendemos hacer visibles las incógnitas que rodean al problema planteado y, por ello, generar un conocimiento válido y utilizable para el resto de la comunidad educativa y científica, de ahí la importancia de sus aportaciones.

Recientemente hemos recibido, con su visto bueno, los datos de población necesarios de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para realizar este estudio en el centro que usted dirige en el momento de la presente.

Nos ponemos a su disposición para facilitarle cuantos detalles requiera acerca del currículum vitae o experiencia de D. Francisco Raso Sánchez sobre este particular respecto, características del proyecto o cuantas circunstancias desee conocer acerca del desarrollo del mismo.

Igualmente y, para consensuar un ambiente de pleno respeto y entendimiento entre las partes implicadas, deseamos adquirir libremente unos compromisos con aquellos docentes a los que se les va a solicitar la cumplimentación del cuestionario de investigación. Dichas obligaciones seguirán una línea de actuación regulada por los principios que, a continuación, pasamos a exponer:

Primero: Asegurar la confidencialidad de las informaciones y anonimato de los informantes en las actuaciones propias de la investigación, redacción de informes o difusión de documentos.

Segundo: Los informes que resulten de la investigación realizada serán accesibles a todos aquellos centros que han participado en la misma y que así lo soliciten. Los implicados podrán realizar cuantos comentarios estimen oportunos para mejorar o completar la visión científica obtenida del tema estudiado.

Tercero: Ninguna persona implicada deberá tener acceso privilegiado a los datos y nadie podrá vetar, impedir u obstaculizar la contribución de otras personas o proporcionar datos o sugerir explicaciones propias sobre las cuestiones interrogadas.

Cuarto: El investigador no podrá acceder a los centros sin la autorización expresa de sus responsables. Igualmente se harán responsables de la confidencialidad de los datos.



**Facultad de Educación
de la Universidad Complutense de Madrid**
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Quinto: Los cuestionarios respondidos por cualquiera de las personas de un centro educativo se mantendrán fuera del alcance de cuantas personas pudieran identificar las respuestas dadas por otra.

Sexto: Deberán darse a conocer estos principios a los responsables de los centros y a cuantos lo soliciten.

Agradecemos su colaboración, así como le deseamos éxito en su gestión y acierto en cuantas actividades ponga en marcha para beneficio de nuestra comunidad. Atentamente, le saluda:

Firmado: Dr. D. Tomás Sola Martínez
Catedrático de Universidad y Director del Grupo de Investigación A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza) (HUM – 672).

BLOQUE IV: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO FINAL



Departamento de Didáctica y
Organización Escolar de la
Universidad Complutense de Madrid

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO EVALUATIVO

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIO POR EL MÉTODO DE OPINIÓN DE EXPERTOS

Estimado colega:

Con motivo de un estudio de tesis doctoral que estamos llevando a cabo en nuestro departamento, le presentamos a continuación un cuestionario de estudio sobre satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada, con el que pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

- *Conocer, describir y valorar el grado de satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada con respecto a todas aquellas cuestiones relacionadas con la docencia y la organización escolar.*
- *Conocer, describir y valorar el grado de satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada con respecto a todas aquellas cuestiones relacionadas con las relaciones sociales y profesionales que mantienen con el resto de miembros que componen la comunidad educativa de sus respectivos centros (integración, reconocimiento, ambiente de trabajo, etc.), así como con su realización personal y profesional.*
- *Determinar, en función del género y nivel máximo de estudios alcanzado por el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada, la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas en estos niveles de satisfacción.*
- *Analizar, en términos generales, las principales razones que justifican los niveles de satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada obtenidos mediante análisis cuantitativo.*
- *Elaborar directrices y líneas de futuro para mejorar los niveles de satisfacción docente considerados en la presente investigación.*

Nos gustaría pedir su opinión como experto acerca de la calidad del contenido de este cuestionario y el grado de adecuación del mismo a los objetivos planteados. Para ello, le rogamos que cumplimente el instrumento que, a continuación le facilitamos.

¡¡ GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Tratamos de averiguar si existe univocidad en el lenguaje empleado en las preguntas y respuestas de los ítems. La redacción que se utiliza, ¿es clara y sin ambigüedades?. Por favor, conteste SI o NO para cada ítem

| RELACION DE ITEMS DEL CUESTIONARIO | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| A.1 | A.2 | A.3 | B.1.1 | B.1.2 | B.1.3 | B.1.4 | B.1.5 | B.1.6 | B.1.7 | B.1.8 | B.1.9 | B.1.10 |
| B.1.11 | B.1.12 | B.1.13 | B.1.14 | B.2.1 | B.2.2 | B.2.3 | B.2.4 | B.2.5 | B.2.6 | B.2.7 | B.2.8 | B.2.9 |
| B.2.10 | B.2.11 | B.2.12 | B.2.13 | B.2.14 | B.2.15 | B.2.16 | B.2.17 | B.2.18 | B.2.19 | B.2.20 | B.3.1 | B.3.2 |
| B.3.3 | B.3.4 | B.3.5 | B.3.6 | B.3.7 | B.3.8 | B.3.9 | B.3.10 | B.3.11 | B.3.12 | B.3.13 | B.3.14 | B.3.15 |
| B.3.16 | B.3.17 | B.3.18 | B.3.19 | B.3.20 | B.3.21 | B.3.22 | B.4.1 | B.4.2 | B.4.3 | B.4.4 | B.4.5 | B.4.6 |
| B.4.7 | B.4.8 | B.4.9 | B.4.10 | B.4.11 | B.4.12 | B.4.13 | B.4.14 | B.4.15 | B.4.16 | B.4.17 | B.4.18 | B.5 |

Realice una valoración de 1 a 5 de la importancia que le concede a cada uno de los ítems en relación al tema de investigación (1: Muy Poca; 2: Poca; 3: Regular; 4: Bastante; 5: Mucho)

[illegible]

¿Añadiría algún ítem? _____

En caso afirmativo, ¿cúal / cuales?

[illegible]

Por favor, exprese cuantas consideraciones y recomendaciones considere oportunas.

[illegible]

ANEXO

3

BLOQUE IV: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

CUESTIONARIO FINAL DE INVESTIGACIÓN



*Departamento de Didáctica y
Organización Escolar de la
Universidad Complutense de Madrid*

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO EVALUATIVO

CUESTIONARIO DE ESTUDIO

NÚMERO DE ENCUESTA

Estimado colega:

Quisiera pedir su colaboración invitándole a la realización del presente cuestionario que pretende contribuir, de alguna manera, a la mejora de la calidad del trabajo pedagógico y las condiciones laborales y personales de los docentes de la escuela rural de la provincia de Granada. A través de sus respuestas pretendemos evaluar, entre otros aspectos, su nivel de satisfacción actual respecto a la docencia y la organización de los centros educativos rurales.

Nuestra intención es bien simple: utilidad. Se persigue que los resultados de esta investigación puedan servir en un futuro próximo para mejorar, tanto la calidad de vida del profesorado como la actual dotación de recursos que se destinan a los centros educativos rurales de la provincia de Granada, dos factores que siempre influyen decisivamente en la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos.

Por ello le pedimos que responda A LA TOTALIDAD de las cuestiones de forma reflexiva, sensata y sincera. No existen contestaciones buenas o malas, correctas o incorrectas, pues lo único que interesa es conocer sus opiniones personales. Tampoco hay límite de tiempo en su realización.

INSTRUCCIONES:

Para responder al cuestionario, BASTA CON MARCAR CON UNA SOLA "X" LA RESPUESTA QUE MEJOR SE ADECÚE A SU REALIDAD PERSONAL. Si se equivoca, tache la respuesta y vuelva a marcar con una "X" en la que desee. En algunas preguntas hay espacios en blanco para escribir la respuesta. POR FAVOR, NO OLVIDE QUE DEBE CONTESTAR A TODAS LAS PREGUNTAS QUE SE LE PLANTEAN SIN DEJAR NINGUNA EN BLANCO. ESTO ÚLTIMO ES ESPECIALMENTE IMPORTANTE

¡¡ GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!



SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO EVALUATIVO



A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO

1.- Nombre del Colegio Público Rural (C.P.R.) donde trabaja: _____

2.- Marcar la casilla correspondiente en cada caso:

| GÉNERO | ¿ES SU PRIMER DESTINO EN EL CENTRO? | ¿SU CENTRO ES C.A.E.P? |
|--------|-------------------------------------|------------------------|
| Hombre | Si | Si |
| Mujer | No | No |

3.- Marcar la casilla correspondiente en cada caso:

| EDAD | NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO | AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL | CATEGORÍA PROFESIONAL |
|---------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| 21 - 30 | Diplomatura | 1 - 10 | Funcionario Público |
| 31 - 40 | Licenciatura | 11 - 20 | Interino |
| 41 - 50 | Experto | 21 - 30 | Laboral Fijo |
| 51 - 60 | Máster | 31 - 40 | Laboral Eventual |
| > 60 | Doctorado | > 40 | Otras |

B.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL

En este apartado del cuestionario se intenta explorar el nivel de satisfacción o insatisfacción que presenta el profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada con respecto a las situaciones que se presentan a continuación. Para responder ponga una "X" en la casilla del número correspondiente, de acuerdo con la siguiente clave:

1 = Ninguna Satisfacción; 2 = Poca Satisfacción; 3 = Bastante Satisfacción; 4 = Plena Satisfacción

B.1. DOCENCIA

| SITUACIONES | CLAVE | | | |
|---|-------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.- El interés que manifiestan los alumnos por aprender | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.- El interés que manifiestan los padres de sus alumnos por el aprendizaje de sus hijos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.- La participación del alumnado en las actividades de clase | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.- El aprecio y la consideración que tiene entre sus alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5.- La percepción que de su labor docente tienen los habitantes de la localidad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6.- La posibilidad de desarrollar iniciativas propias respecto a planificación, metodología, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7.- Su propio aprendizaje gracias a la actividad docente diaria | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.- El avance del aprendizaje del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.- La influencia que ejerce en el desarrollo integral y el aprendizaje de sus alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10.- La integración y el intercambio de experiencias docentes con profesores de su centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11.- La relación personal y profesional con los colegas de otros centros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.- La preocupación por la innovación docente en su propio centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13.- El ambiente de trabajo en el aula | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14.- En general, el grado de satisfacción que le produce su labor docente es... | 1 | 2 | 3 | 4 |

B.2. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

| SITUACIONES | CLAVE | | | |
|--|-------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.- La existencia de un proyecto de trabajo común y participativo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.- La existencia de objetivos de centro claramente definidos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.- La organización académica de su centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.- La adecuada planificación de tareas en su centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5.- Las posibilidades de participación en la vida del centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6.- La disponibilidad de recursos materiales (espacios, mobiliario, aulas, etc.) del centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7.- El material didáctico disponible (libros, revistas, ordenadores, etc) en el centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.- El nivel de diálogo y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.- La organización y gestión de las infraestructuras del centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10.- La configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11.- La coordinación actual existente respecto a programas, metodologías, evaluaciones, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 12.- El fomento de la investigación en grupo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13.- La operatividad y eficacia de las reuniones de los diferentes órganos del centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14.- La influencia del claustro y / o el consejo escolar en la decisiones del centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15.- La organización del profesorado de su centro para conseguir los mejores resultados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16.- La flexibilidad de horarios para la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17.- La flexibilidad de su horario para la formación permanente y profesional | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18.- El grado de participación de padres y alumnado en los asuntos importantes del centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19.- La oferta de actividades culturales y extraescolares de su centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20.- En general, la organización y funcionamiento del centro le produce... | 1 | 2 | 3 | 4 |

B.3. RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO

| SITUACIONES | CLAVE | | | |
|--|-------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.- El grado de aceptación que tiene entre los alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.- Su flexibilidad y apertura ante las iniciativas y la participación de los alumnos en el centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.- La existencia de un adecuado nivel de convivencia | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.- El grado de cumplimiento de los derechos del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5.- El respeto a las normas de convivencia del centro por parte del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6.- El nivel de participación y colaboración del alumnado en el centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7.- La integración con sus compañeros de centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.- La ayuda que recibe de sus colegas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.- Las relaciones con sus compañeros dentro del horario escolar | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10.- Las relaciones con sus compañeros fuera del horario escolar | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11.- El ambiente de trabajo predominante en su centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.- La existencia de problemas, presiones "políticas", conflictos entre compañeros, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13.- La ayuda y apoyo que recibe por parte de los padres | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14.- El reconocimiento de su trabajo por parte de los padres | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15.- Las relaciones entre padres y profesores | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16.- La ayuda que prestan los padres al trabajo de los profesores | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17.- El apoyo de la administración a la labor docente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18.- La participación en las decisiones que debe tomar el centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19.- La cooperación de la administración con el centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20.- Las relaciones y el ambiente de trabajo con la dirección del centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21.- La colaboración de asociaciones de vecinos, deportivas, culturales, etc... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22.- En general, su relación con la comunidad educativa del centro le inspira... | 1 | 2 | 3 | 4 |

B.4. REALIZACIÓN PROFESIONAL

| SITUACIONES | CLAVE | | | |
|--|-------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.- El ejercicio cotidiano de su labor como profesor | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.- El reconocimiento social de su trabajo como docente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.- La retribución económica de su actividad profesional | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.- Las tensiones y el estrés que comporta el ejercicio de su profesión | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5.- Las posibilidades de promoción, tanto profesional como académica, de las que dispone | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6.- La forma de acceso a la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7.- La forma de acceso a su destino profesional en el medio rural | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.- Su preparación profesional para ejercer como educador | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.- Su preparación profesional para ejercer como educador en el medio rural | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10.- El respaldo de que dispone por parte del centro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11.- Su libertad y autonomía como profesor | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.- Las condiciones materiales en las que realiza su trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13.- El prestigio que posee entre sus colegas y compañeros de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14.- La información que recibe sobre los resultados de su propio trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15.- Las oportunidades de acceso a los cargos directivos (director, secretario, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16.- El clima del centro en relación con el desempeño de sus funciones | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17.- El cumplimiento de todas las metas profesionales que se había planteado | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18.- En general, el grado de logro alcanzado en su trabajo como profesor le supone... | 1 | 2 | 3 | 4 |

| B.5.- FINALMENTE... | CLAVE | | | |
|---|-------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| EN RESUMEN, SU NIVEL ACTUAL DE SATISFACCIÓN ES... | 1 | 2 | 3 | 4 |

FÍN DEL CUESTIONARIO.

**POR FAVOR, ASEGÚRESE DE HABER RESPONDIDO A TODOS LOS ÍTEMS
¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!**

BLOQUE IV: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

PROTOCOLO DE ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN



SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN LA PROVINCIA DE GRANADA: ESTUDIO EVALUATIVO



PROTOCOLO DE ENTREVISTA CIENTÍFICA A PROFESIONALES

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL Y DE SU PROFESORADO

- 1.1.- ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?
- 1.2.- ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.
- 1.3.- ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

2.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

- 2.1.- ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.
- 2.2.- En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.
- 2.3.- Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

3.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

- 3.1.- ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.
- 3.2.- ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.
- 3.3.- ¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.

4.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO

- 4.1.- Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.
- 4.2.- En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.
- 4.3.- ¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.? ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.

5.- SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN EL ÁMBITO DE LA REALIZACIÓN PROFESIONAL

- 5.1.- ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (50,2 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.
- 5.2.- ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.
- 5.3.- ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.

ANEXO

5

BLOQUE IV: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

SUJETO ENTREVISTADO: PROFESOR / TUTOR DE COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.) DE LA PROVINCIA DE GRANADA (P1).

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *En la Universidad de Granada. Pues casi ningún contacto. No, que yo recuerde. Quizás porque son centros pequeños y tienden a desaparecer agrupándolos en otros más grandes y eficientes.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Preparar oposiciones. Sí, he trabajado en varios centros. Soy funcionario de carrera.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *Porque son destinos que no eligen los profesionales con experiencia y años de servicio. Por la lejanía de las grandes ciudades principalmente. Sí. Son destinos que tarde o temprano nos suelen dar.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *A la cohesión de los profesionales que trabajan en ella. Sí. Los alumnos y alumnas, porque son la base de nuestro trabajo.*

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: *Por la labor que se realiza. Sí. No. Por diversos intereses.*

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: *Por su tendencia a desaparecer. Depende del entorno. Un poco más, por la motivación extra de compañeros y familia.*

P: ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.

R: *Sí, por la cohesión entre los profesionales. Más apoyo por parte de la administración.*

P: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.

R: *Sí. Ya está lo suficientemente optimizado en la legislación educativa.*

P: ¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué

medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.

R: *No. Aumentar las actividades extraescolares, para darle las mismas oportunidades que en otro entorno.*

P: **Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.**

R: *Sí. No. Aumentarles las retribuciones.*

P: **En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.**

R: *Generalmente no. No.*

P: **¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.?. ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.**

R: *A la motivación extra que supone. No.*

P: **¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.**

R: *No, porque no está acorde con las dificultades que conlleva el puesto. Si, por la falta de recursos de la administración. Un aumento de las retribuciones.*

P: **¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.**

R: *No, salvo por la lejanía no suele haber más o menos tensiones. Un poco por la lejanía.*

P: **¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.**

R: *Peor. No, porque antes incluso se les proporcionaba vivienda, ahora no. Más incentivos para el ejercicio de la docencia en este medio.*

SUJETO ENTREVISTADO: PROFESOR / TUTOR DE COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.) DE LA PROVINCIA DE GRANADA (P2).

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *En la Escuela Universitaria la Inmaculada de la Universidad de Granada. No tuve ningún contacto con la escuela rural ni la di en ninguna asignatura. Creo que no se da una importancia a la escuela rural o se la diferencia de la escuela normal.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Al terminar la carrera seguí estudiando. Soy interino así que no tengo vacante.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *Supongo que el índice de feminización en este medio será porque magisterio son unos estudios cursados en su mayor parte por mujeres.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *Desconocía esta valoración que me cuenta. El formar y transmitir a los jóvenes parte de mis valores y formar parte de su etapa educativa.*

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: *Hay más acercamiento en un colegio rural, con las familias y con los niños. Aparte en los medios rurales aún se mantiene en mayor medida la figura de respeto al maestro. Sí, sobre todo en las ciudades donde hay un mayor índice de cultura. Muchas veces si los padres tienen carreras universitarias cuestionan más tu trabajo. Supongo que será posible que pase lo mismo. Desconozco la situación en otros países respecto a este tema.*

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: *Supongo que serán colegios más tradicionales y el contexto no permitirá una innovación excesiva.*

P: ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.

R: *Regular. En la escuela rural hay que adaptar lo que hay a varios niveles a la vez, y eso conlleva mucho trabajo. Aparte, al haber menor plantilla de profesores es más difícil cohesionar un buen grupo de trabajo por falta de personal.*

P: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.

R: *Por mi experiencia en la escuela rural los padres colaboran bastante y son más cercanos. Una medida para optimizar su participación podría ser la organización de convivencias, talleres, reuniones...*

P: ¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.

R: *No sabría qué decirle. Es una pregunta que me supera un poco, la verdad.*

P: Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.

R: *En la práctica no siempre es así. La sociedad cambia y la educación que reciben los jóvenes cada vez es diferente. La figura de respeto del maestro ya no es la que había ni para alumnos ni para padres. Los alumnos muchas veces te perciben como un colega, y de esta manera es más fácil que los derechos del maestro se vean afectados. Creo que genera bastante desmotivación en el profesorado. Los recortes en Educación, los cambios de normativas y el sistema de acceso al sistema educativo hacen que los docentes no puedan dedicar el tiempo debido a su trabajo y que se haga cada vez con más desgana.*

P: En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.

R: *En mi opinión no. Yo no me siento así y creo que mis compañeros tampoco, al menos no directamente. Sí hay frustración por las medidas educativas pero no presión diaria.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.?. ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.

R: *Porque en el colegio rural hay más acercamiento como he dicho antes y más relaciones de comunidad y más convivencia. No, depende de la personalidad de cada uno.*

P: ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.

R: *No, porque parte del salario se va en transporte y vivienda. Sí. Porque cada vez recortan más salario y exigen más. Una ayuda sería que mantuviesen las casas de maestros que existían antiguamente.*

P: ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.

R: *No. Son centros por lo general más tranquilos, no hay aglomeración de alumnos. Supongo que por estar más apartados y menos informados que los de un colegio de ciudad o pueblo grande se podría decir así. Puede ser porque al haber menos alumnos, hay menos docentes. Por otro lado, los centros de formación del profesorado también pueden quedar bastante retirados.*

P: ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.

R: *Creo que mejor. Puede que se sienta menos realizado al trabajar en un centro con unas aulas con tan pocos alumnos, pero esto no es una facilidad, es simplemente una manera diferente de trabajar y tienen sus cosas buenas y sus cosas malas. Estar más en contacto con otros centros rurales cercanos: trabajar y realizar proyectos con ellos, cursos para profesores en medios rurales...*

SUJETO ENTREVISTADO: DIRECTOR Y PROFESOR DE COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.) DE LA PROVINCIA DE GRANADA (D1).

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *En la Universidad de Granada y en la U.N.E.D. Apenas ninguna noticia al respecto. Al menos, de manera específica. Fue mi posterior experiencia profesional la que me hizo conocer los entresijos del mundo rural y su escuela. No se contempló de manera específica ninguna preparación concreta. No interesa demasiado por el volumen de población a la que afecta y por supuesto por la marginalidad que este medio siempre ha tenido.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Iniciar el proceso de preparación de oposiciones. Sí. Funcionario de carrera.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *Pues muy sencillo. Los primeros destinos suelen ser destinos lejos de las capitales de provincia y eso afecta principalmente a las personas con menos puntuación en el baremo. O sea, jóvenes. En cuanto a la feminización, de igual modo, es lógico. Hay más mujeres en la escuela rural porque hay más mujeres en el ejercicio docente en Educación Primaria. Es una cuestión correlacional. En principio no. De todos modos, acabas disfrutando de los valores y privilegios de estos centros.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *Pues, como indicaba con anterioridad, son muchos los factores positivos de la escuela rural. Es un ejercicio docente particular, con también ciertas dificultades pero cargado de valores y cercanía. Los grupos de maestros en centros rurales suelen estar cohesionados, fuertemente arraigados al contexto y creadores de verdaderas comunidades de aprendizaje.*

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: *El maestro, efectivamente, goza de un reconocimiento social pobre. En esto la escuela rural suele ser o cumplir la excepción. Allí aún se considera con gran valor la tarea y función de los maestros. Esto puede relacionarse con la creación de comunidades de aprendizaje. Todos juntos aprenden y viven cohesionados. El pueblo es uno y aprende como tal. Por eso, para lo bueno y lo malo, se conoce y circula toda la información de manera muy directa. En mi opinión eso es muy bueno.*

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: *En el tiempo actual creo que la escuela rural tiene las mismas opciones para la innovación que los centros urbanos. Las T.I.C. y su integración dan grandes oportunidades para ello. Sin embargo, hay que reconocer ciertas dificultades implícitas e intrínsecas al propio medio rural.*

P: ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.

R: Pues creo que sí. El medio rural, insisto, tiene profesores jóvenes, bien cualificados, con muchísimas ganas de hacer, con potencial para la implicación, etc. Hay factores en contra: no permanencia en el centro (interinos), poca experiencia docente, etc. Para mejorar es necesaria la estabilidad de las plantillas. Proyectos a medio - largo plazo con la comunidad.

P: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.

R: Hay de todo como en botica. La realidad dice que no todos los padres quieren, saben o se les deja participar. Aquí está la clave del éxito de los centros que son referentes de buenas prácticas. La participación de los padres en los centros es pieza clave y absolutamente necesaria. Creer lo contrario es, a mi parecer, obviar una realidad presente.

P: ¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.

R: Las actividades extraescolares de los centros no dependen, en principio, de que sean un centro urbano o rural. Depende, nuevamente reitero, de la actuación e implicación de los docentes, alumnado, padres / madres, comunidad, etc...

P: Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.

R: Por supuesto que se respetan los derechos del profesorado. Hay casos aislados que nuestros medios de comunicación destacan y parece generalizan las situaciones pero, insisto, son casos aislados. Incentivar la labor profesional docente parte del reconocimiento social. Y esto está asociado al nivel de formación de nuestro profesorado y de las familias. Mejorar la formación a todos los niveles es preciso para una mejor consideración social. Habría que escoger a los mejores desde el inicio de la formación en las facultades. Esto es prioritario.

P: En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.

R: Como todo el mundo, el docente sufre presiones desde diferentes ámbitos. Esto es una característica inherente al propio ejercicio de la profesión. La crisis actual afecta en gran medida la actuación del profesorado. Quizás sea una oportunidad para mejorar. Tenemos que ver oportunidades e innovación necesaria donde otros sólo observan problemáticas y obstáculos.

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.?. ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.

R: Hay más cercanía y contacto y eso ayuda a que las relaciones sean más fluidas y significativas. No hay otro secreto. El compromiso con los problemas de los demás y la conciencia social por el bien común son claves para el desarrollo comunitario. En el entorno rural, esto se hace muy bien.

P: ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis

económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.

R: La retribución es idéntica a los docentes que trabajan en centros educativos urbanos. Existe un complemento por itinerancia para costear los desplazamientos entre centros adscritos a un centro público rural agrupado. La crisis afecta lógicamente a todos por igual. Incentivar que los docentes quieran trabajar en zonas rurales no es fácil. La mayoría de la población opta por vivir en las grandes capitales y esto queda reflejado en los concursos de traslados. Pocas personas quieren vivir, por ejemplo, en Laroles, a 130 km. de la capital granadina. Las desventajas de estar lejos de la capital son reconocidas. Por ello, la mayoría de los docentes en centros rurales son temporales. Y este es el problema principal para la mejora de esta escuela.

P: ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.

R: En absoluto. Esta afirmación tiene algo de cierta. Está claro que la mayoría de los docentes rurales quieren permanecer en las ciudades. Es lógico cuando ellos provienen de allí. Pero es una cuestión porcentual. Si hay más población urbana docente habrá mayor número de profesores que quieran vivir y desarrollarse profesionalmente en las ciudades.

P: ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.

R: El profesorado rural tiene las mismas condiciones laborales que el resto. Todo depende, más bien, de su realización a nivel personal y/o profesional. Está claro que en las ciudades hay mayores oportunidades para la promoción profesional. Por otra parte lógico. Lo que no está tan claro es que un maestro "viva" mejor en un centro docente urbano. Mi experiencia particular valora el buen hacer y las dinámicas de los centros rurales. Aún así, muchas oportunidades para la promoción quedan sesgadas en estos centros. Todo depende de las inquietudes propias del docente. Por ello, igual que personas hay centros y es precisamente en la diversidad de los mismos donde encontramos la riqueza para mejorar las posibilidades y el logro de una educación de calidad.

SUJETO ENTREVISTADO: PROFESORA / TUTORA DE COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.) DE LA PROVINCIA DE GRANADA (P3).

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *Estudié Magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ningún contacto significativo ya que mis conocimientos sobre la escuela y experiencias se centraban en el ámbito urbano. En los tres años de formación universitaria no se contemplaba en los planes de estudios ninguna asignatura específica sobre este tema, tan solo recuerdo una asignatura que se llamaba “Conocimiento del Medio Social y Natural” en la que se desarrollaban temas relacionados con la Geografía e Historia de Granada. Quizás el ámbito rural esté delegado a un segundo plano por la falta de conocimiento por parte del profesorado sobre la idiosincrasia de cada lugar. Las costumbres, ritmos de vida, maneras de pensar a veces tan distantes del ambiente urbano, hacen que el ámbito rural sea tan diverso que difícilmente pueda ser abarcado en su totalidad para su estudio.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Dediqué un año a prepararme las oposiciones en una academia para ingresar en el cuerpo de maestros. Si se refiere a destinos no relacionados con la educación, no. Si alude a otros centros educativos, sí; éste es mi decimocuarto año en la docencia. Soy funcionaria de carrera.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *La demanda de mujeres ante la Educación Infantil y Primaria puede tener dos motivos: primero, el instinto maternal que tiene la mujer hacia la protección y cuidado de los más pequeños y segundo, la formación y educación que hemos recibido durante años influida por los valores de una sociedad en la que la mujer está o estaba enfocada a tareas domésticas. Si esto no es así, ¿cómo se explica el bajo número de maestros en Educación Infantil? La juventud de este colectivo en las zonas rurales se explica por la forma en que se organiza el concurso de traslados, esto es, los maestros y maestras con menos puntuación y/o años de servicio en el cuerpo de maestros, son los desplazados por la administración educativa a las zonas rurales, ya que el profesorado con más puntos en el baremo opta a colegios cercanos a su vivienda habitual (en la mayoría de los casos, situada en la ciudad). Porque son muchas plazas disponibles en estas zonas rurales y escasas en los centros educativos de la ciudad que son más demandados y a los que acceden los maestros con más puntuación. Las zonas rurales, por lo general, al tener menos alumnado (menor ratio), se organizan de manera que haya varias edades juntas en la misma aula (lo cual dificulta el trabajo del profesorado a la hora de programar y atender al grupo - clase en su conjunto). Por otra parte, las zonas rurales se organizan agrupándose por centros: son los llamados Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) en los que el maestro comparte su horario con colegios de dos o tres pueblos; son los llamados “maestros itinerantes” ya que deben conducir su vehículo de un pueblo a otro para atender al alumnado de esos centros. Sí, siempre me ha gustado trabajar con niños y niñas pertenecientes a este contexto. De hecho, los catorce años que llevo desempeñando mi labor educativa, ha sido en medios rurales: pueblos de la provincia de Granada, de Sevilla y de Córdoba. Hoy en día ejerzo en un pueblo de la provincia de Granada. En el concurso de traslados del cuerpo de maestros se necesitan muchos puntos para acceder a una plaza en un centro de la capital. Aun así, me adapto y disfruto en los dos contextos (rural y urbano) siempre y cuando esté cerca de mi domicilio y haya buen ambiente en el lugar de trabajo.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *La ratio en estos centros es pequeña, entre 10 y 14 niños por aula, lo que facilita el trabajo diario, mayor atención individualizada y diversidad de experiencias. A mayor ratio mayores son*

las dificultades a la hora de trabajar La oportunidad de enseñar y aprender al mismo tiempo. No sólo se enseña al alumnado: la tarea constante hace necesaria una autoevaluación continua de mi labor como docente, permitiéndome mejorar mis actuaciones para próximas experiencias. Porque aprender de los errores hace que mejore personal y profesionalmente.

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: Este es un tema cuya defensa depende en gran medida del centro rural en el que nos encontremos. En general, y según mis experiencias escolares con familias rurales, las maestras no gozamos del reconocimiento de nuestro trabajo. Comparto totalmente esta afirmación: coincide que, en los centros rurales más cercanos a la capital, el respeto y valoración positiva del trabajo de las maestras es menor que en aquellos colegios que se sitúan más alejados a la periferia de la capital. Me gustaría destacar un dato significativo que, aunque no haya sido objeto de estudio, es una realidad: las maestras están peor valoradas y las familias del alumnado nos tienen menos respeto que a un maestro. De ahí la diferencia de sexo y la influencia de los valores tradicionales en el hogar que son extrapolados a los colegios. Según mis conocimientos sobre lo que sucede en otros países, queda claro que en España la función docente no está bien reconocida ni valorada. El respeto que se le tenía al maestro hace tiempo se ha tornado en su contra. En otros países la función docente está mejor considerada.

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: Suele suceder que las iniciativas son buenas pero faltan recursos económicos y humanos para poder llevarlas a cabo de manera completa y eficaz. Según mi punto de vista, sí. Se innova con experiencias que sólo ven la luz en el propio centro, bien por falta de motivación del profesorado de darlo a conocer a la comunidad educativa, bien por la falta de apoyo de la administración educativa. Las experiencias innovadoras requieren empuje económico y asesoramiento profesional, en algunos casos, para poder realizarlas en su totalidad y es aquí donde y cuando se necesita apoyo administrativo que muchas veces no llega. A través de los blogs de aula y de centro, son muchas las experiencias compartidas pero, más allá de este medio, no se hacen extensivas las innovaciones. En la escuela rural sucede lo mismo, ahora bien, en muchos centros no se disponen de ordenadores, ni de Internet, ni de laboratorios, ni de gimnasio, etc. Porque no disponen de los mismos medios que los centros concertados.

P: ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.

R: Sí. Porque existe un seguimiento por parte de los centros de profesores de la zona. Si esto no es así, habría que plantearse el enfoque que están llevando los maestros que trabajan en estos centros como asesores. Implicar al profesorado en proyectos nuevos partiendo de sus intereses y el de su alumnado. Las tareas y temas impuestos "desde fuera" no cubren las necesidades del día a día; se necesitan asesores que orienten y participen de los proyectos propuestos por el propio profesorado. Éstos son los propulsores de nuevas experiencias y, en el momento en que necesiten ayuda y formación debe ser ofertada por especialistas y orientadores propuestos por el centro de profesores. En el momento en que los trabajadores de estos centros no cumplan con su labor, se produce una decepción y desencanto por parte del profesorado que hace perder la ilusión por comenzar o finalizar cualquier proyecto.

P: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.

R: *En mi opinión creo que es insuficiente. De todos es sabida la necesidad e importancia de llevar a cabo una “escuela de padres y madres” pero la asistencia a la misma es tan escasa que terminan por eliminarlas. Fomentar la participación en la escuela de padres y madres procurando consensuar un horario pactado por todos. Muchas familias se excusan alegando que el horario de la “escuela de padres” no les va bien, de ahí la necesidad de establecer compromisos firmados por quienes vayan a acudir a las charlas en el horario pactado entre todos. Otra medida que da buenos resultados es la organización de talleres en el aula, la celebración de días puntuales sobre acontecimientos significativos en el pueblo y en la sociedad así como el día de “puertas abiertas” en el que las familias acuden al centro y disfrutan de las actividades organizadas por sus hijos / as junto con el profesorado.*

P: **¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.**

R: *Son muchas las actividades desarrolladas: inglés, manualidades, bailes, etc.. Quizás haya que preguntar a las familias cuáles son las actividades que les gustaría que realizaran sus hijos / as y, en función de las demandas, proponerlas al resto de la comunidad educativa.*

P: **Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.**

R: *Sí, en gran medida aunque no al 100%. Porque no se respeta el derecho a la huelga, por ejemplo. El profesorado es criticado y mal visto por las familias, incluso por los propios compañeros, cuando se hace uso de este derecho. De la misma manera, si un maestro / a está enfermo y no asiste a clase también es criticado. Parece ser que el profesorado tiene que ser inmune a las enfermedades. Sin duda alguna, los ánimos están crispados, todo se mira con lupa, nada parece bien y, cuanto más negatividad exista a nuestro alrededor, más irascibles están las personas. Los recortes salariales, el aumento de horas lectivas, la reducción de plantilla y el consiguiente aumento de la ratio, entre otros, son motivos suficientes para el descontento del profesorado. Razón principal es el RECONOCIMIENTO SOCIAL DEL CUERPO DE MAESTROS. Las autoridades deben de transmitir a la sociedad la importancia que tiene la educación; invertir en ella y no recortar presupuestos constantemente. La educación, junto con la sanidad, son dos pilares básicos para que funcione una sociedad. La mención de autoridad que se le otorga a los Cuerpos de Seguridad del Estado debería extrapolarse al Cuerpo de Maestros y Profesores.*

P: **En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.**

R: *Efectivamente. Estamos a disposición de la administración pública y, como tal, pertenecemos a la misma, lo cual conlleva un sometimiento institucional. El trabajo diario se desarrolla, en mayor o menor medida, bajo las directrices de los directores y directoras de los centros supervisadas por la inspección educativa. Su cumplimiento es necesario para el buen funcionamiento de los centros respetando la autonomía y la realidad de los mismos. No especialmente, ya que siempre la labor educativa ha estado supervisada por los inspectores y administraciones, ya sea en el ámbito rural como urbano. La crisis económica quizás haya servido para delegar responsabilidades a los directores y directoras de los centros, para que sean ellos quienes organicen su plantilla y realicen tareas que antes pertenecían a la administración. Antes de la crisis se seguían realizando las llamadas “pruebas de diagnóstico” y las “pruebas de escala” con el fin de conocer los datos estadísticos sobre los resultados escolares y poder compararlos con otros países. La crisis ha servido para reorganizar los planes de estudio y enfocarlos hacia una realidad cambiante y distinta a épocas pasadas. Los temas estudiados en los colegios se acercan a la realidad del alumno / a que es la realidad de la sociedad actual.*

P: **¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que**

mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.?. ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.

R: *Creo que el clima de trabajo depende de la persona en sí, no del sexo. Es todo lo que tengo que decir al respecto.*

P: **¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.**

R: *No, sin duda. Porque la labor docente está cada vez menos remunerada. Se exige mucho al profesorado el cual responde incluso más allá de sus posibilidades y no se le reconoce su trabajo como se merece. Totalmente de acuerdo. Porque la crisis sirve de excusa para que los políticos recorten presupuestos en el ámbito educativo y, por ende, el salario de los maestros se vea también disminuido. Tal es así que, además de recortar en el sueldo base, solo en la comunidad andaluza, se ha reducido a cien euros la paga extra de los funcionarios docentes. Dato muy llamativo si tenemos en cuenta que cualquier trabajo no relacionado con la educación ya recibe, por ley, paga extra. “¿Por qué nos la quitan?”.*

P: **¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.**

R: *No. Porque el trabajo es el mismo, depende del grupo de alumnos / as que se tenga, de la formación de las familias y del respeto que le tengan al profesorado, del ambiente y clima de trabajo. Se puede estar igual de bien o de mal en un centro rural que urbano, todo depende de los factores mencionados anteriormente. No, ya que las posibilidades de promoción dentro de un colegio son escasas; solo se puede aspirar a acceder al equipo directivo y esto se hace de la misma manera y bajo las mismas oportunidades en un colegio rural o urbano. Un centro rural se aísla si sus miembros lo permiten. La fuerza de todos los componentes de la comunidad educativa hace que sus propuestas sean escuchadas por la inspección educativa y de ahí, a estratos superiores. Es lógico que las vivencias y oportunidades que tienen los alumnos / as de las zonas rurales no son las mismas que los chicos / as del ámbito urbano, y viceversa. Mediante excursiones, libros, Internet, intercambios, etc. se pueden compartir experiencias pero, evidentemente, sus conocimientos son distintos. No están aislados del resto del mundo, simplemente que su aprendizaje partirá de sus conocimientos previos (que son distintos a los niños / as del ambiente urbano) y se irán enlazando con la realidad tanto próxima como lejana.*

P: **¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.**

R: *Creo que hoy en día las circunstancias han cambiado tanto que benefician en unos aspectos pero nos han perjudicado en otros. Nos han beneficiado en que hemos pasado de unos conocimientos inalterables monopolizados por algunos profesionales a unos conocimientos amplios, dinámicos, flexibles y enraizados con las experiencias del alumnado. Ahora se apuesta por la práctica para generar conocimiento y no solo la teoría. Pero la burocracia actual perjudica al profesorado en cuanto que nos consideran como “moneda de cambio” en función del partido político que gobierne; así mismo, la falta de sentimiento de “colectivo” entre los docentes hace que no se nos considere en serio en determinadas protestas y situaciones. La imagen negativa que hacia el profesorado proyectan los medios de comunicación, el bajo salario recibido, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, etc... Son aspectos que influyen negativamente en el profesorado de cualquier ámbito (no sólo rural). Sí, puesto que hay mayor información y mayores posibilidades formación profesional. Reconocimiento de su labor por parte de las familias y de toda la comunidad educativa, así como de la sociedad en su conjunto. Posibilidades de promoción que vayan más allá de la función directiva. Incentivos económicos o de otro tipo ante experiencias innovadoras. Ser escuchados por los poderes políticos.*

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *En un centro concertado. Ninguno, la verdad. No. Porque es un tema poco novedoso y de poco interés socialmente.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Estuve estudiando inglés. No. Actualmente estoy estudiando otra carrera universitaria y la compagino con el trabajo que me va surgiendo como docente.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *La verdad, no tengo información sobre este tema y no me veo capacitado para opinar. Alguna que otra vez, mientras pueda ejercer de lo mío no me importa el lugar ni el destino.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *Las razones pueden ser diversas y no me atrevo a dar una opinión concreta al respecto. Ver cómo se van formando las personas tanto a nivel personal como a nivel intelectual.*

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: *La labor docente está muy poco valorada en la sociedad y ahora el docente ha perdido toda la autoridad que antiguamente se les tenía. Creo simplemente que en otros países la educación es un pilar esencial en la cultura y en la sociedad. Es todo lo que tengo que decir.*

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: *Últimamente se va innovando más en el aula, aunque a veces se centra demasiado en las programaciones.*

P: ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.

R: *Creo que necesitaría más datos para poder contestar a esta cuestión con objetividad. Estoy un poco confusa al respecto. Todo se puede mejorar, lo que hace falta es tener iniciativa y respaldo por parte del centro y del profesorado.*

P: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.

R: *Pienso que las familias rurales se involucran más por el aprendizaje y la enseñanza que reciben sus hijos / as. Lo importante es que haya coordinación entre familias y profesorado, así como con el propio centro educativo. De esa manera y trabajando de forma coordinada, aumentará la participación familiar.*

P: **¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.**

R: *No sé mucho de actividades extraescolares porque mis destinos en el medio rural son muy volátiles. Es algo sobre lo que no me atrevo a opinar porque no sería objetiva.*

P: **Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.**

R: *No, actualmente se valora poco el trabajo del docente. Sí, ya que se fomentan otros aspectos muchos más, antes que los propios intereses del profesorado.*

P: **En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.**

R: *Pienso que no, es una enseñanza mucho más libre y no tan rígida.*

P: **¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.?. ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.**

R: *Al entorno en el que se encuentran, y a la heterogeneidad del alumnado. No debería de influir, ya que se tiene que fomentar la igualdad entre iguales.*

P: **¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.**

R: *No. Seguramente que se vea afectado, pero no le cause tanto problema como las escuelas en las ciudades. Hacer más atractivas las ofertas, proporcionar alojamiento y haciéndolo partícipe de las actividades que se realizan en el propio medio.*

P: **¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.**

R: *Eso depende de cada persona, pero creo que el estrés que tiene un docente no es consecuente de la zona o el ámbito en el que se mueva, sino por el grupo de alumnos que contenga. Eso depende de cómo cada uno se plantee su perspectiva profesional. Hoy día con los avances tecnológicos que existen, no creo que se puedan sentir aislados.*

P: **¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.**

R: *Necesitaría muchos más datos para poder dar una opinión objetiva al respecto.*

**SUJETO ENTREVISTADO: DIRECTORA Y PROFESORA DE COLEGIO PÚBLICO RURAL (C.P.R.)
DE LA PROVINCIA DE GRANADA (D2).**

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *Estudié en dos colegios, hasta tercero de primaria en el colegio San Agustín situado en la C) Isaac Albéniz, y desde ese curso hasta octavo en El colegio Divina Infantita en el barrio del Albaicín Cuesta de Santa Inés nº 5. En la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Ninguno. No que yo recuerde. Creo que la formación que recibimos no nos muestra la realidad de la escuela en general y cuando comenzamos a trabajar somos nosotros los que mostramos las inquietudes de seguir formándonos según las ofertas de los centros de formación y no resulta muy interesante o significativo realizar cursos para una minoría.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Continuar con el trabajo que tenía que no era relacionado con la docencia. Sí, tengo tres años de docencia en diferentes centros rurales. Soy funcionaria interina.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *La alta feminización es general en el cuerpo de maestros, y la juventud a que no han obtenido destino definitivo en el lugar de preferencia por lo que deben de acumular experiencia y puntos para moverse de nuevo. Porque nos gustan los grupos homogéneos y los centros con grupos de un solo nivel educativo. Sinceramente no. Porque tendemos a idealizar la profesión, el alumnado, los compañeros etc....*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *No lo sé. No. La sensación y la satisfacción del aprendizaje real por parte de mis alumnos y esa alegría que demuestran ellos. Porque veo el resultado de mis enseñanzas.*

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: *Creo que el número de alumnos que suele ser menor y se llega a conocer a todo el alumnado y a las familias más. Si se ha perdido la cierta autoridad que pudiera tener. No estoy segura. También depende del docente en particular.*

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: *Por los recursos de los que se dispone, en algunos casos son escasos. Se innova todo lo que los maestros quieran depende mucho de la iniciativa personal y las ganas que uno tenga de buscar nuevas metodologías o estrategias para desarrollar con los alumnos. Exactamente igual. No depende del entorno sino de los docentes y los recursos de los que dispongamos.*

P: ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.

R: *Creo que sí. Porque los proyectos se elaboran en base a un entorno realista y considerando todas las características del centro. Por otro lado los equipos docentes al ser menos numerosos están bastante cohesionados y trabajan muy unidos. Todo se puede mejorar depende de muchas circunstancias y son factores muy diversos los que afectan al buen funcionamiento de los proyectos.*

P: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.

R: *En algunos casos sí, pero no podemos olvidar que los docentes enseñamos contenidos y la familia educa en estos entornos encontramos casos en que la educación clama por su ausencia y este es un problema grave. Un seguimiento continuo por parte de la familia para corroborar y asentar contenidos ya sea por medio de trabajos en casa proyectos comunicación por agenda etc... Para que los padres sean partícipes del aprendizaje de sus hijos y estos aprendan de sus progenitores.*

P: ¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.

R: *En mi caso es bastante adecuada aunque no existe una gran variedad. Yo propondría como actividades extraescolares aquellas que les hagan desarrollar sus competencias y fueran tipo taller Eje: teatro, cocina, costura, manualidades, etc... El aspecto lúdico les supone un extra de motivación.*

P: Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.

R: *Creo que no, pues nuestra labor docente se ha burocratizado en demasía y tenemos mucho papeleo que rellenar y documentación que elaborar. Por intentar mejorar nuestra labor. Sin duda alguna la situación de crisis que vivimos acrecienta el hecho de solicitar mejores resultados académicos sin tener en cuenta otras circunstancias sociales, se vuelcan en resultados y números. Más libertad creativa y menos exigencias por parte de los burócratas.*

P: En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.

R: *Creo que esta pregunta ya la he contestado en la anterior.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.? ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.

R: *A la cercanía y el número de alumnado. No.*

P: ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.

R: *Si, creo que no hay diferencia entre los sueldos. No tenía conocimiento de este aspecto ya que yo he trabajado en entornos rurales y urbanos y no he visto diferencia de un año para otro.*

Sí. Nos han bajado los sueldos y nos han quitado la paga de navidad, todo eso es debido a la crisis.

P: ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.

R: No. El grupo de docentes suele estar más unido y no hay demasiadas tensiones, estas se resuelven pronto en el caso que las haya. La promoción profesional de la que podemos disfrutar es la de ser miembro del equipo directivo y no todo el mundo tiene esa inquietud por lo que no estoy de acuerdo ya que en los centros pequeños existen más posibilidades de pertenecer al equipo directivo que en los centros grandes. Más que aislados, en cierto modo, olvidados o poco significativos.

P: ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.

R: Al fin y al cabo somos docentes y siempre tratamos de realizar nuestra labor lo mejor posible. Ni más ni menos todo depende del alumnado y tu satisfacción como docente y de otros factores no dependientes del entorno rural en este caso. Tener todos los recursos y las tecnologías, como pizarra digital en todos los niveles educativos y aulas específicas de las áreas para el mejor desarrollo de las mismas con profesores especialistas en ellas.

**SUJETO ENTREVISTADO: COORDINADOR DE EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (E.O.E.)
DE LA PROVINCIA DE GRANADA (O1).**

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *Durante el proceso de formación no tuve ningún contacto, ni a nivel teórico ni práctico. No es solo sobre este tema, se habla de escuela, pero no de la diversidad de escuelas y contextos. Se "forma para clases graduadas", pero para clases de diferentes edades. Si se formase para estas situaciones estaría el profesorado más formado para atender a la diversidad, aunque fuese en escuela graduada.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Al acabar la carrera me fui a la mili y volví con las oposiciones aprobadas. Ahora trabajo de orientador, antes tuve destino de maestro, la mayor parte del tiempo en escuela rural.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *La alta feminización no es solo en la escuela rural, es en general en el profesorado de todos los niveles. En granada tienes muchas papeletas para que tu destino, al menos al principio sea en escuela rural, las grandes poblaciones están muy cotizadas y hay muchos pueblos en la provincia.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *En la escuela rural, como maestro/a, te sientes más protagonista del avance del alumnado, los alumnos son más tuyos. Te sientes una persona significativa para ellos, además se tiene más contacto con el entorno. El poder contribuir, un poquito, a que algunas personas sean más felices y lo puedan ser en el futuro, es uno de los grandes orgullos de la docencia.*

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: *Sí es verdad que se tiene poca consideración social, quizás esperamos que se nos dé por tener la función, y en este mundo democrático hay que ganárselo. Además hay muchos padres y madres que creen que el querer a sus hijos es sobreprotegerlos y para defenderlos nos atacan a nosotros. No saben que nuestra relación con sus hijos acaba en el tiempo y los vuelos que les den a sus hijos los pagarán cuando sean mayores.*

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: *Sí se innova, tanto en general como en la escuela rural, pero el problema es que todos estos trabajos los realiza un nº reducido de profesorado y la sociedad actual, el sistema actual que quiere que se atienda a todo el alumnado exige que sea la mayoría del profesorado la que esté en procesos de innovación y cambio.*

P: ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.

R: *No me consta que haya importantes y extendidos grupos de trabajo. Creo que desde los C.E.P. no se ha trabajado explícitamente este campo.*

P: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.

R: *La participación de padres y madres es, en general, muy escasa, si bien los pocos que participan lo hacen con ilusión y calidad. En el medio rural creo que se repite esta tónica. Es un reflejo de la tendencia social a quejarnos y no participar.*

P: ¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.

R: *No tengo información suficiente para responder.*

P: Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.

R: *¿A qué nivel de respeto? Dentro de los centros sí se respetan. A veces padres y madres se pasan en cuanto a defender a sus hijos y acusar al profesorado sin intentar aclarar los hechos. Se mejoraría si en la sociedad hubiese más modelo de trabajo por consenso, de resolución pacífica de los conflictos... más educación por la administración, los derechos laborales está siendo atacados con las normativas del Ministerio de Educación, a menor escala sí se respetan.*

P: En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.

R: *Creo que no hay presiones políticas. Se piden resultados.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.? ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.

R: *Por lo general las profesoras tienen más cultura de implicar a madres y padres en sus clases. También puede ser por el mayor predominio de mujeres en Infantil y que en esta etapa se trabaja más con madres en las aulas.*

P: ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.

R: *No creo que el sueldo sea malo. Sí que sería conveniente un plus por estar en el medio rural.*

P: ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.

R: *Hoy día son muy pocos los destinos aislados. Con internet y a distancia se puede promocionar quien quiera.*

P: ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.

R: *Creo que no está peor que antes. La estructura de C.P.R. posibilita la creación de equipos docentes de trabajo en equipo, especialistas en todas las localidades, acceso a centros del profesorado.... ordenadores.... No está peor, aunque siempre mejorable. Habría que potenciar la constitución de grupos de innovación para mejora metodológica y menos trabajo con libros de texto.*

**SUJETO ENTREVISTADO: COORDINADOR DE EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (E.O.E.)
DE LA PROVINCIA DE GRANADA (O2).**

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: En la Universidad de Granada. Se trató el tema de la escuela rural en alguna de las asignaturas del plan de estudios de la Diplomatura de Magisterio de Educación Primaria. Sí, en la asignatura de Organización Escolar. Al menos en el plan antiguo antes de la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior el tema no era tratado en profundidad, en la actualidad desconozco el tratamiento que tiene en los nuevos planes de estudios. También en función del profesorado que impartiera la asignatura, por ejemplo en Organización Escolar el tema era tratado en mayor o menor extensión, aunque en mi caso fue tratado como un tema más, tengo constancia de que otros docentes lo trataban ampliamente, con lectura de libros sobre la temática, etc. Por tanto, la formación va a depender del docente que la imparta.

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: Prepararme las oposiciones de Educación Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa y presentarme en varias convocatorias aprobando sin plaza, actualmente soy funcionaria interina. Sí, este es mi séptimo destino.

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: Se trata de un tema de interés y actualidad para las nuevas generaciones. Sí. En los destinos de mi especialidad se contempla la posibilidad de cubrir un puesto de orientadora que atiende a Colegios Públicos Rurales.

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: La tarea docente cotidiana en la escuela rural se puede ejercer con una relación más estrecha entre docente - alumno, lo que contribuye a la mejora de la calidad de la educación. Sí. El poder formar a alumnos personal y académicamente. Porque dicha formación es fundamental para su desarrollo global como personas.

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: El hecho de poder impartir docencia a un número reducido de alumnos, así como la relación más estrecha entre las familias de los alumnos y los docentes que facilita este tipo de contexto rural permite la obtención de mejores resultados y por tanto una mayor valoración de la labor de los maestros de centros rurales. En general, sí, cada día más se considera que es un trabajo fácil, que se disfruta de muchas vacaciones, sin realmente considerar la valía de la labor docente. No. En otros países e incluso en tiempos pasados en el nuestro, la figura docente era y es valorada pues se cuenta con un mayor respaldo institucional.

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido

tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: *Existen actualmente colectivos docentes que son reticentes al cambio y a la innovación. En ambos contextos, escuela española de hoy en día y escuela rural se ofrecen medios para la innovación: recursos, nuevas tecnologías, etc... Aunque existen muchos docentes que no se quieren adaptar a la innovación y siguen ejerciendo sin actualizarse. Por otro lado, las nuevas generaciones de docentes sí tienen una actitud positiva hacia dicha innovación.*

P: **¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.**

R: *Sí. Porque así me consta tras conocer algunas experiencias que me han comentado compañeros.*

P: **¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.**

R: *Generalmente sí, ya que las familias se implican más al ser un contexto muy familiar, pocos alumnos, relación estrecha entre docentes y alumnos y docentes y familia. Motivar a las familias a participar de forma activa en el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus hijos. Creación de una escuela de padres.*

P: **¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.**

R: *Lo siento, desconozco todo lo relacionado con esta cuestión.*

P: **Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.**

R: *Sí que los respetan. Los alumnos de los C.P.R. valoran mucho más la figura del profesor y por tanto la respetan más. No creo que la crisis esté influyendo en ello. Creo que como profesionales están incentivados, no hay mejor satisfacción que comprobar el resultado positivo del proceso de enseñanza- aprendizaje de un docente en una escuela rural.*

P: **En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.**

R: *Yo creo que no. No, no considero que la crisis esté afectando a ello.*

P: **¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.? ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.**

R: *Desde mi punto de vista, no creo que el género sea una variable que influya en dicha valoración.*

P: **¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.**

R: *La desconozco, pero supongo que será igual que la del resto de docentes. La crisis económica está afectando negativamente al salario de todos los docentes tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, con independencia del contexto en el que ejerzan su*

labor, sea ámbito rural o urbano. Las medidas tendrían que ser impuestas desde la administración educativa y ante esta situación las veo impensables.

P: ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.

R: No, al contrario, en el medio rural el trabajo es menos tenso que en las ciudades. No considero que se sientan más aislados, ni que ello influya en su promoción profesional.

P: ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.

R: Considero que en mejor. Tendrán más recursos, y mayores facilidades para ejercer como docentes, pero el nivel de realización considero que como profesionales, será el mismo antes y ahora. No considero ninguna medida, se trata de una profesión vocacional, y por tanto depende de dicha vocación el que el docente se encuentre o no autorrealizado.

SUJETO ENTREVISTADO: INSPECTOR DE LA DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN PROVINCIAL DE GRANADA (I1).

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *En mi pueblo natal, Olivares de Moclín. Y posteriormente en el Seminario de Maestros del Ave María. Ninguno, salvo algunos comentarios esporádicos con el maestro rural de mi pueblo. No. En primer lugar por cuestión cuantitativa al ser cada vez menor el número de maestros que ejercen profesionalmente en el medio rural, y en cambio son muchas las demandas del medio urbano, lo que conlleva a que la administración preste una mayor atención a las demandas de formación procedentes de colegios de zonas urbanas, ya sean metropolitanas o del área circundante. Y también por la propia evolución de la sociedad donde prima o se potencia más lo urbano y se minusvalora lo rural.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Emigré a Cataluña, año 1974, para trabajar en un colegio del medio urbano. Sí, Barcelona y Granada capital. Inspector de Educación y Profesor Asociado de la Universidad de Granada, después de haber ejercido de maestro, director de un colegio de Primaria, profesor de Secundaria y Director de un Instituto de Secundaria.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *La feminización de la escuela, en general y rural en particular, es debido a que cada día es mayor el número de mujeres que se dedican a la enseñanza. Porque nuestra sociedad es todavía machista. No, han sido las circunstancias, no me lo planteé, pero tampoco lo hubiera rechazado si me lo hubiesen ofrecido. Ya lo he dicho, por las circunstancias.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *Porque en España el maestro ha sido un elemento decisivo en los avances culturales y sociales, jugando un papel importantísimo en cuanto al progreso en todas las áreas geográficas pero especialmente en el medio rural, y no solo en lo relacionado con la escuela, sino la sociedad en general. Totalmente. El poder contribuir a una mejora en la formación cultural de las nuevas generaciones y, por ende, un avance social y de progreso. Porque la educación es un factor clave para una sociedad que aspira a unos mayores cotas de libertad y solidaridad.*

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: *Porque el pueblo todavía valora la educación como un bien esencial y ello hace que la labor del maestro tengo un reconocimiento y una valoración acorde a lo representa; también influye el trato tan directo, no así en el medio urbano. Creo que no. Porque en los demás países la educación, en general, está mejor valorada que en España.*

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido

tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: Desconozco las valoraciones a las que hace referencia y por tanto no me atrevo a opinar. Yo diría que hay algunas innovaciones pero no tantas como para decir que se innova bastante. Creo que en la escuela rural se innova más que en la escuela en general, al menos en tanto por ciento. Porque el colectivo que presta servicios en estas escuelas es joven, tiene inquietudes e incluso diría es más vocacional.

P: ¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.

R: Más lo primero que lo segundo. Porque quienes elaboran los proyectos son profesionales bastante cualificados pero los equipos son muy inestables debido sobre todo a la normativa que regula la cobertura de las plazas y a los corsés que impone el modelo funcionarial español. La administración debería tomar conciencia de la importancia de la escuela en el medio rural y facilitar e incluso incentivar la permanencia y la estabilidad del profesorado en este tipo de puestos. Un proyecto para que dé los frutos esperados necesita de equipos cohesionados y perdurables es el tiempo.

P: ¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.

R: No. En España aún no hay una conciencia generalizada de lo importante que es el que las familias se impliquen en la educación de sus hijos y ello hace que las familias no presten la dedicación necesaria. Campañas de sensibilización familiar y social y una normativa más taxativa al respecto, con posibles medidas coercitivas, si fuese necesario. Porque la normativa actual, aunque significó un avance importante allá por la década de los ochenta, se ha quedado un tanto obsoleta.

P: ¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.

R: No. Actualmente no hay una oferta por parte de los centros. Si la hay es por iniciativa de las A.M.P.A.S. o, en algún caso, de los ayuntamientos, pero los centros en sí, no suelen hacer una oferta de estas actividades. Una oferta coordinada de las distintas administraciones, Junta, Ayuntamiento, Ministerio, bien directamente o a través de una organización creada al efecto. Porque dejarlo en mano de los centros o de las propias familias no es suficiente.

P: Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.

R: Sí. Al profesorado, en general, se le respetan sus derechos, cosa diferente es que éstos consideren que sean insuficientes. Sí. Porque la situación actual de crisis económica está suponiendo un recorte sobre todo en lo económico (salarios, gastos de funcionamiento de los centros, menos personal, etc.) y por tanto la educación no es ajena a ella. Ya lo comenté, incentivos de tipo económico o de tipo profesional, méritos, etc...

P: En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.

R: Las propias de cualquier otro docente y, si acaso, las derivadas de ejercer en unos núcleos pequeños donde su trabajo se ve cuestionado, no solo por la administración autonómica, sino también por la local. En parte sí, porque no deja de ser un trabajador público al que siempre se le somete a juicio y valoración su trabajo y en época de crisis más.

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.? ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.

R: *A que tienen un conocimiento más exacto y directo de la labor del docente y al valor que, afortunadamente, todavía se le otorga a la educación, en el medio rural. No fundamentalmente. Opino que tanto los hombres como las mujeres, desempeñan su labor con eficacia y motivación.*

P: ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.

R: *Creo que sí. La nómina de los docentes en España es igual para todos, independientemente del lugar donde se preste el servicio. Sí. Porque, como todos sabemos, las retribuciones de los funcionarios, y por tanto, de los docentes, en los cuatro últimos años han sufrido una merma considerable, siendo la crisis económica la causa que lo motiva. A lo ya comentado, añadiría, una retribución que tuviese en cuenta no sólo el carácter funcional, sino también los logros, las innovaciones y la satisfacción de los usuarios, en definitiva, unos incentivos asociados a estos factores.*

P: ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.

R: *No. El trabajo del docente en el medio rural no está sometido a las mismas tensiones y dificultades que en el medio urbano. Creo que las mismas que el resto de docentes, pocas en líneas generales. En parte sí. Porque la sociedad y los políticos se sienten más atraídos por los problemas que tienen una mayor repercusión mediática y, precisamente los medios de comunicación se hacen eco de aquello que afecta a un mayor índice de la población, que no es el caso del medio rural.*

P: ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.

R: *Mejor. Peor. Son dos cosas diferentes: la situación laboral es mejor en cuanto a derechos laborales, a retribuciones, jornada, etc... y otra cosa diferente es cómo se siente cada profesional en el desarrollo de su trabajo, y en esto creo que falta reconocimiento de su labor, tanto por las familias como por la propia administración. Medidas tendentes a una mayor dignificación de la función docente y mayor apoyo a iniciativas tales como innovaciones y buenas prácticas.*

SUJETO ENTREVISTADO: INSPECTORA DE LA DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN PROVINCIAL DE GRANADA (I2).

P: ¿Dónde estudió?. ¿Qué noticia y / o contacto tuvo con la escuela rural durante el transcurso de sus estudios universitarios?. En el currículum de su formación inicial... ¿se contempló la educación en el medio rural en asignaturas concretas, contenidos ad hoc, experiencias, etc.? ¿Por qué cree que hay tan poca formación específica o continua para el profesorado sobre este tema?.

R: *En Granada hice Magisterio, en la Escuela Normal. En Sevilla estudié Psicología, en la Facultad de Filosofía y Letras. Ninguno. No. El mismo profesorado de las Escuelas Universitarias y Facultades de Ciencias de la Educación conocen muy poco acerca de las escuelas rurales. La verdad es que quedan muy pocas unidades unitarias y son pocos los niños y niñas que estudian en ella.*

P: ¿Qué hizo al acabar la carrera?. ¿Tuvo otros destinos anteriores al que está disfrutando actualmente?. ¿Cuál es su situación administrativa hoy día?.

R: *Al terminar preparé y saqué las oposiciones. Empecé a trabajar al año de terminar Magisterio. Como maestra dos destinos provisionales y dos definitivos, una comisión de servicio como asesora del C.E.P., luego un destino definitivo como orientadora. En activo, destino definitivo como orientadora, en comisión de servicios como inspectora.*

P: ¿A qué cree que es debida la alta feminización y la juventud del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada?. ¿Por qué?. ¿Alguna vez se planteó la posibilidad de ejercer su profesión en un contexto tan singular como éste?. ¿Por qué?.

R: *Tendríamos que empezar por definir qué es escuela rural, creía que te referías a C.P.R., a colegios públicos rurales, con unidades unitarias donde están mezclados alumnado de distintos niveles. En estos centros no existe "feminización". Aproximadamente el 70% del profesorado en activo de primaria somos mujeres, pero que yo sepa no hay más en el mundo rural que en la escuela urbana. En donde sí existe mucha diferencia es entre etapas: En infantil casi el 90 % mujeres en primaria el 70 %, en secundaria nos vamos al 50% aproximadamente. Por la socialización sesgada y androcéntrica que nuestra sociedad hace. Niños y niñas no somos socializados con los mismos valores, cuando elegimos profesión, ésta elección, al igual que el resto que tomamos, está totalmente condicionada por nuestros valores. No. Prefiero localidades grandes.*

P: ¿A qué cree que se debe el hecho de que todos los aspectos relacionados con la tarea docente cotidiana han sido muy bien valorados por el profesorado rural de Granada?. ¿Comparte usted esta opinión?. ¿Cuál es el aspecto del que más se enorgullece en la actualidad de su trabajo como educador?. ¿Por qué?.

R: *Es posible que en general, quienes opten por este tipo de destino de forma voluntaria tengan una fuerte vocación. No, en cualquier "tipo de escuela" la vocación es importante, y cualquier tarea docente cotidiana imprescindible.*

P: En claro desacuerdo con lo que se dice sobre el prestigio social de la labor docente, el profesorado del medio rural granadino afirma sentirse muy satisfecho (86 % - 93 %) con el reconocimiento que su trabajo pedagógico tiene, no sólo entre su alumnado, sino también entre los habitantes de la localidad en la que se encuentran sus respectivas escuelas. ¿Cuál cree que puede ser la causa de esta discrepancia?. ¿Está usted de acuerdo en que, efectivamente, la labor del maestro goza de poca consideración en nuestra sociedad?. ¿Cree usted que esto pasa en otros países?. ¿Por qué?.

R: *Puede ser que en localidades muy pequeñas el maestro/a todavía sea una entidad. Sí, "tanto ganas – tanto vales" y con la docencia se vive dignamente pero "no te vuelves rico". En nuestro entorno más próximo creo que es similar, en Bélgica, Francia, Italia, ... sin embargo en los Países Nórdicos es muy distinto porque la selección del profesorado implica que si ejerces ésta digna profesión es que eras de los mejores de tu promoción.*

P: Pese a que el aprendizaje que obtienen, no sólo los alumnos, sino también los propios profesores encuestados con el desempeño de su labor cotidiana, ha sido uno de los aspectos mejor valorados en el medio rural granadino, ¿por qué cree, sin embargo, que la innovación didáctica por la que apuestan los C.P.R. no ha recibido

tan buenas valoraciones?. ¿Se innova bastante en la escuela española hoy día?. ¿Y en la escuela rural?. ¿Por qué?.

R: *Yo no haría esta afirmación tan alegremente, es más, no creo que se esté innovando más en los C.P.R. que en los C.E.I.P. Creo que en la escuela española no se innova apenas, que el profesorado es de los colectivos más reacios a la innovación, es como si fuéramos tradicionales “por naturaleza”.*

P: **¿Cree que la actual escuela rural granadina cuenta con proyectos educativos seriamente elaborados y con equipos de trabajo bien cohesionados?. ¿Por qué?. ¿Qué se podría hacer para mejorar esta realidad?. Justifique su respuesta.**

R: *Los C.P.R. no cuentan con proyectos educativos seriamente elaborados ni con equipos de trabajo bien cohesionados básicamente porque como no son muy demandados con frecuencia son plazas ocupadas por provisionales, o por los últimos en llegar a un claustro.*

P: **¿Cree usted que la participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos Rurales de Granada es adecuada?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para optimizar este nivel de participación?. ¿Por qué?.**

R: *La participación de los padres y otros agentes de la comunidad en los Colegios Públicos de Granada no es la adecuada ni en los rurales ni en ninguno porque la apatía generalizada hace que la comunidad, la ciudadanía participe muy poco en cualquier institución. Deberíamos empezar por ofrecerles algo que otras instituciones no puedan ofrecerles.*

P: **¿Cree usted que la actual oferta de actividades extraescolares de los centros rurales granadinos es la más adecuada para su alumnado?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar esta parte de la labor educadora?. ¿Por qué?.**

R: *Los C.P.R. ofertan muy pocas actividades extraescolares porque al tener muy poco alumnado éstas no son rentables para las empresas, pero quizás lo más beneficioso para el alumnado de estos centros educativos es que viven en un entorno natural del que disfrutar, lo menos beneficioso es que su socialización se ve empobrecida por las pocas oportunidades que les ofrece el pueblo pequeño.*

P: **Una de las cuestiones que más ha satisfecho al profesorado rural granadino ha sido el grado de cumplimiento de los derechos del alumnado (96,8 %). ¿Cree usted que se respetan de la misma forma los derechos del profesorado?. ¿Por qué?. ¿Cree que la actual crisis económica tiene algo que ver con esta situación?. Justifique su respuesta. ¿Qué se puede hacer para incentivar aún más la labor de estos profesionales?.**

R: *¿Y qué tiene que ver la crisis económica con el hecho de que puedan satisfacerse más o menos los derechos del profesorado en una escuela rural que en una urbana?.*

P: **En la actualidad... ¿cree un que un profesor del campo granadino está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales?. Justifique su respuesta. ¿Tiene la crisis económica algo que ver con este hecho?. ¿Por qué?.**

R: *Un profesor, una médica, un abogado, una instructora, tanto del campo como de las ciudades granadinas está sometido diariamente en su trabajo a presiones políticas e institucionales, especialmente si trabaja para la administración. No. Tiene que ver el hecho de que la sociedad cambia con más velocidad de lo que cambia la escuela, ésta es la presión.*

P: **¿A qué cree que se debe el hecho de que las profesoras rurales valoren más (47,2 % - 62,5 %) que el resto de docentes la ayuda diaria que reciben y las relaciones que mantienen con el resto de la comunidad educativa?. ¿Cree que el género tiene también influencia en otros aspectos relacionados con el clima de trabajo en los C.P.R.? ¿Cuáles?. Justifique su respuesta.**

R: *¿Se refiere al sexo?. No conocemos la identidad de género de las maestras de los C.P.R., tampoco la identidad de género de los maestros de C.P.R. o de C.E.I.P., por lo tanto no podemos hablar de género. Si se refiere al hecho de ser hombres o mujeres, que yo sepa no hay diferencia entre lo que valoramos el trabajo en equipo ¿o sí? ¿Hay investigaciones que demuestren que hombres y mujeres valoramos el clima en el trabajo de distinta forma?. Si el 70 % de profesorado de primaria son mujeres y el 90 % de profesorado de infantil son mujeres es*

natural que aproximadamente entre un 70 y un 80 % de profesorado de C.P.R. sean mujeres, ¿es significativo entonces que lo comparemos con los hombres que ocupan estas plazas?

P: ¿Cree adecuada la retribución salarial que percibe un profesor en el medio rural granadino?. ¿Por qué?. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). ¿Cree que la crisis económica está teniendo algo que ver ello?. ¿Por qué?. ¿Qué medidas propone para incentivar el trabajo docente en el campo?.

R: No. Porque no veo adecuado lo que gana un profesor en ningún medio. Comparado con lo que ganan otros profesionales de similar grado en otros ámbitos de nuestra sociedad. Pero si comparamos al maestro/a del C.P.R. y a quien ocupa una plaza en un C.E.I.P. creo que deben ganar lo mismo. No podemos olvidar que hoy las comunicaciones permiten que cada cual viva donde desee independientemente de dónde esté ubicada su plaza. Dado que este aspecto deja abiertamente insatisfecho a una amplia proporción de estos profesionales (49,8 %). Pues justamente sería lo contrario, la vida en el pueblo es más barata que en la ciudad, así que si fuera por la crisis las plazas en los C.P.R. estarían más solicitadas, así que la crisis no es el problema.

P: ¿Cree que por el hecho de trabajar en el medio rural se sufren más tensiones a nivel personal y profesional que en las ciudades?. ¿Por qué?. ¿Los docentes que trabajan en este contexto tienen menores posibilidades de promoción profesional?. ¿Se sienten, según su opinión, aislados del resto del mundo?. Justifique su respuesta.

R: Creo que el trabajo en equipo es muy beneficioso, es enriquecedor en todos los sentidos. El trabajo individualista empobrece. Los C.E.P. deberían hacer aquí una interesante labor (deberían existir C.E.P. más pequeños y cercanos), pero también existen otras vías de comunicación, como Internet, que pueden hacer posible el intercambio de experiencias. Y sí, es más difícil la promoción, y la promoción es lícita, es digno querer asumir más responsabilidades profesionales y ganar más dinero ¿por qué no?.

P: ¿El profesorado rural granadino está, según su opinión, en mejor o peor situación laboral que antes?. ¿Cree que se siente más realizado a nivel personal y profesional?. Justifique su respuesta. ¿Qué medidas propone para mejorar su autorrealización?.

R: Depende de con qué época lo estemos comparando. El profesorado está mejor que antes de la guerra, o que en los años 60, pero peor que en los 90 y esto sí es efecto de la crisis. El profesorado tiene más medios tanto en los C.P.R. como en los C.E.I.P., pero menos autoridad fruto de los cambios de valores en nuestra sociedad que tienen más que ver con la globalización que con la crisis económica.

ANEXO

6

BLOQUE IV: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

SISTEMA DE CATEGORÍAS DE CONTENIDOS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO

SISTEMA DE CATEGORÍAS DE CONTENIDOS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO

| SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDOS | |
|---|------------------------------|
| A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL DOCENTE | |
| A1: CENTRO DE FORMACIÓN | |
| A2: CONTACTO / CONOCIMIENTO INICIAL CON LA ESCUELA RURAL | A2.1: SÍ |
| | A2.2: NO |
| A3: FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA ESCUELA RURAL Y SU JUSTIFICACIÓN | A3.1: SÍ |
| | A3.2: NO |
| A4: ACTUACIONES POST - GRADUACIÓN | A4.1: OPOSICIONES |
| | A4.2: AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS |
| | A4.3: TRABAJO |
| A5: DESTINO ACTUAL | A5.1: PRIMER DESTINO |
| | A5.2: DESTINO POSTERIOR |
| | A5.3: SIN DESTINO FINAL |
| A6: SITUACIÓN ADMINISTRATIVA | A6.1: FUNCIONARIO DE CARRERA |
| | A6.2: FUNCIONARIO INTERINO |
| | A6.3: LABORAL |
| | A6.4: OTRAS SITUACIONES |
| A7: PERFIL DE GÉNERO Y EDAD DEL PROFESORADO | |
| A8: EJERCICIO POTENCIAL DE LA DOCENCIA EN CONTEXTO RURAL | A8.1: SÍ |
| | A8.2: NO |
| | A8.3: DEPENDE |
| B.- SATISFACCIÓN RESPECTO A LA LABOR DOCENTE | |
| B1: OPINIÓN SOBRE LA VALORACIÓN COTIDIANA DE LA DOCENCIA EN EL MEDIO RURAL | B1.1: COMPARTIDA |
| | B1.2: NO COMPARTIDA |
| | B1.3: INDECISIÓN |
| B2: ELEMENTO MÁS REALIZADOR DEL TRABAJO DOCENTE | |
| B3: RAZONES DE DISCREPANCIA ENTRE INVESTIGACIÓN Y REALIDAD DEL PRESTIGIO SOCIAL DE LA LABOR DOCENTE EN EL MEDIO RURAL | |
| B4: OPINIÓN SOBRE EL PRESTIGIO SOCIAL DE LA DOCENCIA EN ESPAÑA Y OTROS PAÍSES | B4.1: COMPARTIDA |
| | B4.2: NO COMPARTIDA |
| | B4.3: INDECISIÓN |
| B5: VALORACIÓN DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN ESPAÑA | B5.1: COMPARTIDA |
| | B5.2: NO COMPARTIDA |
| | B5.3: INDECISIÓN |
| B6: VALORACIÓN DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN EL MEDIO RURAL | B6.1: COMPARTIDA |
| | B6.2: NO COMPARTIDA |
| | B6.3: INDECISIÓN |
| C.- SATISFACCIÓN RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR | |
| C1: COHESIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DE PROYECTOS Y EQUIPOS DE TRABAJO EDUCATIVOS EN EL MEDIO RURAL: VALORACIÓN Y MEJORA | C1.1: BUENA |
| | C1.2: REGULAR |
| | C1.3: MALA |
| C2: PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA RURAL: VALORACIÓN Y MEJORA | C2.1: ADECUADA |
| | C2.2: INADECUADA |
| | C2.3: INDECISIÓN |
| C3: OFERTA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LA ESCUELA RURAL: VALORACIÓN Y MEJORA | C3.1: ADECUADA |
| | C3.2: INADECUADA |
| | C3.3: INDECISIÓN |
| D.- SATISFACCIÓN RESPECTO A LAS RELACIONES SOCIALES Y PROFESIONALES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO | |
| D1: CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS DEL PROFESORADO: CAUSAS E INCENTIVACIÓN | D1.1: ADECUADO |
| | D1.2: INADECUADO |
| | D1.3: INDECISIÓN |
| D2: PRESIONES POLÍTICAS E INSTITUCIONALES DEL PROFESORADO | D2.1: SÍ |

| | |
|---|---------------------|
| Y SUS CAUSAS | D2.2: NO |
| | D2.3: DEPENDE |
| D3: RELACIONES Y COLABORACIÓN DEL PROFESORADO CON EL RESTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | |
| D4: POSIBLE INFLUENCIA DEL GÉNERO EN EL CLIMA DE TRABAJO DEL C.P.R. | D4.1: SI |
| | D4.2: NO |
| | D4.3: DEPENDE |
| E.- SATISFACCIÓN RESPECTO A LA REALIZACIÓN PROFESIONAL | |
| E1: GRADO DE ADECUACIÓN SALARIAL DEL PROFESORADO RURAL: CAUSAS E INCENTIVACIÓN | E1.1: ADECUADO |
| | E1.2: INADECUADO |
| | E1.3: INDECISIÓN |
| E2: INFLUENCIAS PERSONALES Y PROFESIONALES DEL TRABAJO EN EL MEDIO RURAL | E2.1: SI |
| | E2.2: NO |
| | E2.3: DEPENDE |
| E3: SITUACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL Y EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE AUTORREALIZACIÓN DEL PROFESORADO RURAL: CAUSAS E INCENTIVACIÓN | E3.1: MEJORA |
| | E3.2: EMPEORAMIENTO |
| | E3.3: INDECISIÓN |

